

الدكتور حسام عبدالله

طرق تدريس التاريخ

لجميع المراحل الدراسية



دار أسامة
للنشر والتوزيع

طرق

تدريس التاريخ

لجميع المراحل المدرسية

تأليف

حسام محمد الله

الناشر

دار أسامة للنشر والتوزيع

عمان - الأردن

تلفون: ٥٦٥٨٢٥٣ فاكس: ٥٦٥٨٢٥٤

تلفاكس ٤٦٤٧٤٤٧

ص. ب. ١٤١٧٨١

حقوق الطبع محفوظة للناس

الطبعة الأولى ٢٠٠٣

المقدمة

كثيراً ما يشعر المتعلم بصعوبة مادة التاريخ، ومما يزيد من حدة هذا الشعور أن هناك نسبة كبيرة من المدرسين تؤمن بذلك وهو الأمر الذي كثيراً ما ينعكس على مفاهيم الطلبة واتجاهاتهم والواقع هو أن معظم ما يشعر به المتعلمون من صعوبات في أثناء دراسة هذه المادة إنما يرجع إلى طبيعة الأسلوب أو الأساليب التي تستخدم في تدريسها.

وقد كانت نقطة البداية في هذا الأمر هي العمل على تحليل عملية التدريس ذاتها والتي كانت تستهدف بناء وتنمية نواحي معرفية عديدة اشتملت عليها أهداف المناهج الدراسية.

فقد شعر الباحث بأن هناك حاجة ماسة إلى التعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف إذا ما استخدم أكثر من طريقة في تدريس التاريخ إلى جانب الطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس تلك المادة.

شمل موضوع البحث ثلاثة فصول تناولنا في الفصل الأول الأسس والأساليب المتبعة في التدريس الجيد، بالإضافة إلى التطرق للهدف العام من تدريس مادة التاريخ والإشارة إلى مداخل التدريس تلك المادة والتعريف بطريقة التدريس. أما ما يخص الفصل الثاني فإنه تناول الطرق الرئيسة في تدريس التاريخ مبيناً محاسن ومساوئ كل طريقة على حدة. أما الفصل الأخير من هذا الموضوع فقد أوضحنا فيه أهمية الوسائل التعليمية وأنواعها بالنسبة

لتدريس التاريخ وتناولنا في الشق الثاني من هذا الفصل عملية تقويم تدريس التاريخ وذلك عن طريق دراسة نوعين من الاختبارات التي تنتج عن عملية التدريس وهما: الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

وإمال الله تعالى أن يكون قد وفقه في عملي وجعدي هذا

والله ولي التوفيق

تأليفه

حسام عبد الله

الفصل الأول

أسس ومبادئ وأهداف تدريس التاريخ .

أولاً ، أسس وأساليب التدريس الجيد.

ثانياً، الأهداف العامة من تدريس التاريخ.

ثالثاً، مداخل تدريس التاريخ.

رابعاً، المداخل الأساسية في بناء مناهج

التاريخ وتدريسها.



الفصل الأول

المبادئ الأساسية للتدريس الجيد:

يتميز التدريس الجيد بأنه يراعي بعض المبادئ الأساسية نلخصها فيما

يلي:

1. التدريس الجيد يستلزم مهارة في توجيه المتعلم:

التعليم ليس مجرد توصيل المعرفة إلى الطلاب، وليس كبحاً للترغبات والميول غير المرغوب فيها وإنما هو أشمل من ذلك واعسم لأنه يتضمن إرشاد الطلاب وتوجيههم لبذل أقصى جهد في عملية التعلم.

وهذا الإرشاد والتوجيه لا يتم عن طريق الإجبار والقسر وإنما عن طريق خلق مواقف تؤدي بصورة طبيعية إلى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات والتدريس الجيد يفتح آفاقاً جديدة للبحث والتحميص وذلك بتوجيه الاهتمام إلى مواد وموضوعات جديدة بالدراسة.

كما يقترح وسائل للعمل ويساعد المتعلم على قياس تقدمه نحو تحقيق الأهداف التربوية والتدريس الجيد شبيه برحلة موجهة تتم تحت قيادة وإرشاد؛ للولوج في عالم الخبرة.

والمدرس هنا هو الدليل والموجه، ولكن الرحلة تخفق في مسعاها ما لم يشابه التلاميذ رهطاً من المسافرين المتجهين إلى زيارة بلاد جديدة وبهم لهفة وشوق تظهر في حرصهم على ألا يفوتهم شيء من المشاهد الجديدة. والمعلم الماهر كاللليل الحاذق يعرف كيف يجعل مثل هذه الرحلة نافعة

جديرة بأن يرغب الناس فيها ويجعلهم يحرصون عليها. والإرشاد والتوجيه ضروري في كل مرحلة من مراحل هذه الرحلة:

- أ. عند تعيين الأهداف ووضع الخطة.
- ب. عند تجهيز المواد الضرورية للرحلة.
- ج. عند توضيح وتحديد الأشياء النافعة.
- د. عند جعل الأهداف ذات مغزى.
- هـ. عند الاهتمام بتوفير الراحة للمسافرين.
- و. عند مساعدتهم لتقويم الخبرة ومعرفة نتائجها الطيبة بحيث يزداد شوقهم ورغبتهم في أن يقوموا بمثل هذه السفرة وهم يتوقون للقيام بها مرة أخرى.

٢. التدريس الجيد يتم في جو من الحب والعطف:

لا يمكن أن يحدث التدريس الجيد في موقف يعوزه الحب والعطف ولا يتمائى مع رغبات التلاميذ وحاجاتهم. والمدرس الكفء هو الذي يحب التلاميذ الأقوياء والضعفاء والمتقدمين والمتأخرين والأذكاء ومن دونهم، وهو الذي يدرك أن هؤلاء التلاميذ يسعون للوصول إلى مستوى أكبر من النضج والخبرة، وهم في حاجة إلى مساعدته وحبه.

وبناء على هذا، يسعى لخلق جو مريح للتعليم، يتجنب فيه الإكثار من التأنيب والتفريع. وهو يحاول أن يحقق التنظيم اللازم للعمل على نحو طبيعي وتلقائي نتيجة إحساس التلاميذ ذاتياً بمعنى ذلك التنظيم بالنسبة لهم. وهو يعلم أن التلاميذ يجب أن يلعبوا كما أنهم يجب أن يعملوا.

وهو يدرك بأن اتجاهه وشخصيته يؤثران على أمزجة تلاميذه واتجاهاتهم في عدة وجوه، ولذا يسعى لدراسة وفهم كل تلميذ من تلاميذه، ولخلق مواقف تدريسه تشعر التلاميذ بأن المدرسة مكان حسن لوجودهم فيه. وليس معنى هذا أن يترك الحبل على الغارب فيسمح للطلاب أن يفعلوا كل ما يريدون وفق مشيئتهم فتعوء حالة المدرسة وتدهور، بل عليه أن يصمم عمله ويخطط بعناية أكثر لجعل التلاميذ شغوفين بأثمياء، ذات قيمة، وسيجد عندئذ أن التلاميذ يميلون إلى الترتيب والنظام ويسعدهم أن يشعروا بالإنجاز وذلك بمشاركتهم بفعاليات مناسبة.

٣. التدريس الجيد هو التدريس الذي يقوم على التخطيط:

إن المدرس الكفاء هو المدرس الذي يعين النظر ويفكر ملياً في مشكلته مسبقاً وهو يفسح المجال لإجراء بعض التغيرات والتحويلات التي تتطلبها خطته، ولكن ينبغي عليه أن يضع خطته حسنت دراستها وتصميمها تتناول النقاط الرئيسة في عمله، فإذا كان سيوجه فعالية ما فلا بد أن يكون قد درس الوضع أو المكان الذي تجري فيه الفعالية قبل مدة من الزمن، وأن يكون تنظيم الوقائع واضحاً في ذهنه، وأن يفكر بصورة عامة في الإجراءات التي يتطلبها الموقف، وأن يحسب لها حساباً. وينبغي أن تنقسم هذه الخطوة بالمرونة بحيث يمكن إجراء أي تغير فيها، إذا دعت الحاجة.

٤. التدريس الجيد هو التدريس القائم على التعاون:

إن من يطمح لأن يكون مدرساً، عليه أن يعلم أن التدريس عملية تعاونية بين المدرس والتلاميذ. لذا فعليه أن يتيح لهم الفرص الكافية لمعاونته في تخطيط العمل وتنفيذه ويسهموا في مناقشته موضوعات الدراسة،

وتسميها وفي قياس نتائج التعلم. وهو يعرف إذا تكلم بنفسه أكثر الوقت في الدرس فإنما بفعل ذلك لعلمه بأن الضرورة تقتضي ذلك الإجراء في ذلك الوقت، وإن هناك ما يبرره وأنه على وجه العموم من الأفضل أن يفتح المجال لمشاركة التلاميذ الإيجابية في أنواع النشاط التعليمي، وإن يستفيد من مساعدتهم بكل وسيلة ممكنة.

٥. التدريس الجيد هو التدريس المبني على الإيحاء

التدريس الجيد يتم على أساس الإيحاء، وليس على أساس الإملاء والصف الذي حسن نظامه وضبطه ليس ذلك الذي تسوده روح الدكتوتورية، بل ينبغي أن يقوم المدرس تلاميذه بفضل ما يتمتع به من روح قيادية وليس معنى هذا أن لا يحترم التلاميذ سلطته وليس معناه ألا يؤكد على المجاملة والجد والمسؤولية والمثابرة.

والمدرس الكفاء هو الذي يحاول توفير جو ودي مناسب للعمل عن طريق خلق الموقف التي تشجع على بذل الجهد والعمل الجاد بشكل طبيعي. فالمدرس يوصي أو يقترح بعض الفعاليات، فهو يقترح أهدافاً ويشير إلى مواد وأساليب للاستجابة والإيحاء يساعد على إثارة الاستجابات الصالحة ويدعو إلى التعاون.

ويمكن للمدرس أن يستخدم عبارات تعكس هذا الاتجاه مثل: فكرة جيدة، هل تستطيع أن تجد الإجابة على السؤال من الرجوع إلى النص؟ أنا سعيد لأن مستواك تحسن. هناك إجابات أخرى تستطيع أن تذكرها عنها أنا متأكد أنك إذا بذلت مجهوداً أكبر تستطيع أن تنهي الواجب.

إن المدرس بإظهاره هذا النوع من الاهتمام بصفه وتلاميذه ينمى نفسه وينسى إليه حساسية تتصل بمظهره وتصرفاته فالقدرة على التركيز على التلاميذ وما يتعلمون أساسيه.

٦. **التدريس الجيد يقوم على قيادة ديمقراطية :**

لسنا بحاجة إلى القول بأن للمدرس السلطة النهائية في صفه مع مراعاة التوجيهات التي تصدر من مدير المدرسة والمشرفين وينبغي أن يكون قادراً على الوثوق بالتلاميذ للقيام بمسؤولياتهم وبضبط أنفسهم وأن يتيح لهم اقتراح الأفكار وتناول الأجهزة وتنفيذ مقترحاتهم وتنظيم نشاطاتهم.

وينبغي أن يكون للتلاميذ بعض النصيب في اتخاذ القرارات، والمدرس يكون له الإشراف العام، أن هذا النوع من القيادة يساعد على خلق جو يتيح لكل تلميذ أن يتمتع بنفس الحقوق كزملائه، ويخضع لنفس القواعد الاجتماعية، ولا ينظر في هذا الجو إلى التلميذ نظرة الخاضع، وإنما ينبعث الثقة في نفس كل تلميذ لأنه متساو مع أقرانه ويشارك في الفعاليات على نفس الأسس.

٧. **التدريس الجيد هو التدريس الذي يثير انتباه التلاميذ:**

إن للتأكيد على نشاط التلميذ في المدرسة الحديثة يبدو في بعض الأحيان وكأنه يوحي بأن المدرس شخص غامض لا وجود له في الصف وهذا بعيد عن الحقيقة، والمدرس الكفاء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته أن يحفز على العمل والنشاط. إن البيئة المدرسية بيئة منتقاة توجه فيها أنواع النشاط، ويستطيع المدرس الكفاء أن يحفز التلاميذ ويثير لانتباههم بالطرق الآتية:

١. التكرير.

ب. اقتراح فعاليات جديدة.

ج. النقد والإحفاء المباشر.

وعلى للمدرس أن يفكر في فعالياته وأن يتعدى هذا ليشجع تلاميذه على النشاط والانتباه، وهو يحفز طلابه على الانتباه إلى وضع الهدف والتخطيط وجمع المعلومات وتنظيمها والتسميع والمناقشة والتقييم والمثابرة والتطبيق لأن هذه الفعاليات تحتاج إلى التوجيه والتشجيع، وما لم تتوفر شخصية للمدرس التي تحفز التلاميذ، فإن الصف يتحول إلى فوضى ويصبح بيئة غير صالحة للتربية.

٨. التمرير الجيد يأخذ بنظر الاعتبار خبرات الطلاب السابقة :

يدرك المعلم الكفاء أن التربية في أفضل معانيها هي عملية إعادة تنظيم الخبرات، لذا فمن الضروري عند تحديد أو اختيار أية فعالية جديدة، أن يؤخذ بنظر الاعتبار خصائص التلاميذ الجسمية والعقلية، واتجاهاتهم ومهاراتهم وعاداتهم، كما من الضروري أن يؤخذ بنظر الاعتبار خبرات المدرس السابقة في عمله واحتكاكه بالتلاميذ.

وهذا أمر يتعلق بالأساليب الصحيحة المجربة في العمل والنتائج التي حصل عليها سابقا، وفي الوقت الذي نعتقد فيه أن التفتح الذهني وتقبل الخبرات الجديدة هو من مميزات التعلم الجيد، فإن هذا لا يعني أن ينحى المدرس كل شيء تعلمه التلميذ سابقا عند مواجهة موقف جديد. وهناك أساليب عامة للعمل يمكن المعلم حين يأخذ بها أن يتجنب الأخطاء في العمل الجديد ومن

أن يتخصص كل خبرة جديدة عن نتائج أكثر فعالية من تلك التي يمكن تحقيقها لو أغفلنا الخبرات السابقة.

٩. التدرّيس الجيد تدرّيس تقدمي:

أن الاقتناع بأن النتائج التي حققها المدرس، والرضا عن موقف ثابت ليس من مميزات المعلم الجيد. أن المدرس للكفاء هو الذي يهتم اهتماماً كبيراً بنمو الطلاب، وتقدمهم في اكتساب الاتجاهات، والأوضاع، والمعلومات والمهارات، وفي تنمية القدرات وعادات التفكير، وفي العمل للوصول إلى أهداف اجتماعية مرغوب فيها، وما لم يعمل المدرس نحو أهداف تساعد على تحسين الظروف الاجتماعية الحاضرة، فإنه ينقصه فهم المعنى الحقيقي للتربية إن التقدم يهدف إلى تحسين طريقة حياة أفراد المجتمع وجماعته، ومعنى هذا أن التدرّيس الجيد لا يكتفي بالأسلوب السائد، وإنما يتطلع دائماً إلى الأفضل.

وعلى المدرس أن يحسن طرق تدريسه، وأساليب تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، ولا يتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق القول وحده، بل إن ذلك يتطلب إيماناً وعملاً.

وعلى المعلم أن ينمو ويتقدم في مهارته وأسلوبه، وكذلك في تحسين الأهداف التربوية وعندما يتحسن التدرّيس باستمرار فهو تدرّيس تقدمي، والتقدمية هنا اصطلاح نسبي، إذ توجد درجات متفاوتة من التقدمية في التربية تتراوح بين مواقف لا يجري فيها أي تقدم مطلقاً، ومواقف يبتعد فيها القادة عن الجماهير ابتعاداً هائلاً بحيث لا يمكن أن يتلاقوا إن المدرس الفطن هو الذي يسير سيراً تقدمياً متفقاً مع المواقف التي تسمح بذلك. إن المدرس الناجح هو

المدرس الذي يقيس مدركة تقدمه بالنسبة للموقف الذي يعلم فيه. ولكنه لا يتخطى عن الرغبة في أن يدرس بصورة افضل كلما مرت به الأيام.

١٠. **التدريس الجيد هو التدريس الذي يشخص الصعوبات:**

إن المدرسين الأكفاء، هم الذي ينتبهون دوماً إلى الصعوبات التعليمية التي يواجهها الطلاب. ولقد حدثت تطورات في أدوات القياس التربوي جعلت في الإمكان تشخيص الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والإملاء، والكتابة، والحساب أكثر تقدماً من تلك التي تتعلق بدرس التاريخ والعلوم الأخرى، ولكن حتى في هذه الحالة، نجد أن المدرسين الأكفاء يتحسسون - أكثر من غيرهم - الحاجة إلى لتعليم الفردي وخاصة في الوقت الحاضر فنجد أن بعض المدرسين في المدارس الحديثة يدرسون بعض الحالات من تلاميذهم. وهناك أمل كبير في إمكانية تدريب المدرسين، بحيث يصبحون أكثر مهارة وقدرة على تشخيص صعوبات التلاميذ في التعليم.

١١. **التدريس الجيد هو الذي يؤدي إلى علاج صعوبات التعليم:**

إن التدريس الجيد هو الذي يستطيع أن يهيئ لمن لديه صعوبات فسي عملية التعلم أن يعالجها. والكفاءة في العلاج تتطلب أن يقدر الفرد على النظرة الشاملة لمشكلات التعلم التي يشتمل عليها الموقف التعليمي، وإن يكون عارفاً بالوسائل التي تستخدم لغرض العلاج في مختلف الموضوعات الدراسية. وتظهر أهمية العمل على وجه الخصوص في الموضوعات التي تشتمل على مهارات يترتب بعضها على بعض، بحيث أن الفشل في إحداها يحول دون التقدم إلى ما يترتب عليها الكثير من حالات التأخر في التعلم، يمكن تحصيلها إذا شخص المدرسون الصعوبات وطبقوا الوسائل العلاجية عندما تستدعي الحاجة ذلك.

أساليب ضبط الطلاب

معنى الضبط:

يختلف المدرسون في فهم الضبط والنظام، فكلمة ضبط تعني بالنسبة للبعض العقاب وبالنسبة للبعض الآخر تعني الطاعة القسرية، وبالنسبة للآخرين تستلزم توجيه السلوك وتصحيحه وهذه المعاني كلها تشتمل على عناصر ضبط السلوك. والواقع أن الهدف النهائي للسلوك هو الضبط الذاتي.

وقدرة التلميذ على الضبط نفسه ترتبط بالعمر والنضج. ويتطلب التلاميذ الصغار ضبطاً أكثر من الكبار من المصادر الخارجية. أي من الأفراد الآخرين وسوف يقابل المدرس بعض التلاميذ الذين حققوا القدرة على ضبط سلوكهم ويلتقي بآخرين يحتاجون إلى مساعدة كبيرة في ذلك. والمدرس في الصف لابد أن يستخدم وسائل جيدة لمساعدة التلاميذ على أن يضبطوا أنفسهم. وتقتضي هذه المساعدة أن يكون قادراً على فهم مشكلات السلوك عند التلميذ. وعلى استخدام الوسائل التي تصحح هذه المشكلات لتحقيق الضبط الذاتي.

اتجاهات العامة إزاء النظام:

هناك ثلاثة اتجاهات أساسية إزاء المحافظة على نظام الصف وضبطه.

١. الاتجاه الاستبدادي:

كثير من المدرسين يحكمون الصف بيد من حديد عن طريق التهديدات بل حتى وبالقوة الجسمية. ويشعر هؤلاء أن الضبط فعال، ويفترضون خطأ أنه مرغوب فيه في هذا الجو يكون احترام التلاميذ للمدرس قليلاً.

وقد يسأل المدرس لماذا يعمل كثيراً وي بذل جهداً كبيراً حتى يحفز التلاميذ إلى العمل. وقد يدرك التلاميذ أن الأهداف التربوية مصطنعة ومفروضة عليهم. فلا تتوفر لديهم دوافع ذاتية للعمل ولا تتسم علاقتهم بالمدرس بالتجاوب الكافي. وقد يتدهور الموقف بحيث يصبح مباراة بين التلاميذ والمدرس على أن الطرفين أكثر فطنة.

٢. الاتجاه الأبالي:

إن المدرس الذي يتم اتجاؤه بالأبالية لا يضبط الصف على الإطلاق. وهو يتجاهل المشكلات حين تنشأ وقد تنتشر الفوضى في الصف ولكن إحساس المدرس بعدم الأمن يمنعه من محاولة إعادة النظام وقد تنشأ عدم الأمن من إخفاقه في معالجة مشكلات سلوكية سابقة وقد يعود سوء السلوك في الصف بحيث يعتقد أنه لا توجد فعلاً مشكلات نظام، ولا يقدر التلاميذ هذا الجو الصفي ولا يحترمون هذا للمدرس وقد ينشأ هذا الاتجاه لأسباب أخرى كالود الزائد مع التلاميذ ونقصان الجدية.

٣. الاتجاه الديمقراطي:

إن استخدام القاعدة الأغلبية لاتخاذ قرار إزاء كل نشاط سواء كان ذلك إزاء مشكلات سلوكية أو فتح نافذة أو تحديد ميعاد امتحان تطبيق خاطئ للديمقراطية لصفية والمدرس الديمقراطي يجعل تلاميذه يدركون أن هناك حرية في السلوك الصفية مع وجود حدود لهذه الحرية، وهو يناقش مع التلاميذ في بداية السنة قواعد العمل، وما يتوقع منهم وهذه القواعد مقبولة تتماشى مع ما يسود المجتمع من آداب.

ويحتاج بعض التلاميذ إلى أن ينتبهوا إلى عدم الخروج عن هذه القواعد، ولو أن التلاميذ شاركوا في تحديد هذه القواعد لكانوا أكثر تقبلاً لها. وليس من شك في أن وسائل التحكم الاستبدادية أسهل من الاتجاه الديمقراطي. ولا بد للمدرس الديمقراطي من أن يبذل جهداً كبيراً لتحقيق النظام والضبط المرغوب فيه، ولكن تنمية قدرة التلاميذ على ضبط أنفسهم خير جزاء لهذا الجهد.

العوامل التي تساعد على ضبط الصف

١. كن على وعي مستمر بجو الصف:

ينبغي أن يكون المدرس على وعي بما يجري في الصف وبعلامات الخطر التي تبين خللاً في جو الجماعة أو في سلوك الفرد. والمدرس الذي يعرف ما يعمل به كل تلميذ أولاً يعلمه يستطيع أن يعنى بالمشكلات الفردية قبل أن يتأثر الصف كله بها.

والمدرس للنشاط لا ينغمس في مساعدة الأفراد بحيث ينسى مشكلات وحاجات بقية الصف. ومن الصواب أن نقول أنه ينبغي على المدرس أن يجيء إلى الصف باتجاه إيجابي مؤمناً بتلاميذه ومتقبلاً لهم حتى يثبتوا عكس ذلك. ومع هذا ينبغي أن ألا تبلغ به السذاجة حداً يدفعه إلى التفكير في أن جميع التلاميذ قد حققوا نضجاً كافياً بحيث يوجهون أنفسهم. وكقاعدة عامة يحاول التلاميذ أن يرتقوا إلى مستوى توقعات المدرس الذي يحترمهم.

٢. تجنب استخدام العقاب الانتقامي:

وخاصة العقاب الجماعي على أعمال قام بها عدد قليل من الأفراد. والعقاب بقصد البرهنة على أن المدرس هو السيد له نتيجة ضئيلة في تصحيح سبب المشكلات السلوكية.

٣. إنماء الاهتمام والاحترام المتبادل:

إن النظام البناء يقوم على أساس الاحترام المتبادل ومصدر هذا الاحترام والاهتمام المتبادل هو التصرفات الكثيرة التي تبين عطف المدرس ورعايته للتلاميذ ولباقته فإذا بقي سواً وأجاب للتلميذ إجابة خاطئة يمكن أن يبين له الخطأ دون أن يخرجه. ولا تستخدم المسخريّة والهزء لأن التلاميذ يضيقون بهذا الأسلوب ولا يمكن أن يتوقع منهم احترام المدرس الذي يسخر منهم.

٤. المرونة في المناسبات غير العادية:

عندما يكون الطلاب منفصلين نتيجة لتوقعهم حفلاً مدرسياً أو مشاهدة مباراة رياضية أو غيرها من العوامل غير العادية، يستطيع المدرس أن يكون أكثر تسامحاً وتحرراً في توقعاته من الصف. وقد يجد من الحكمة أن يؤجل أو يغير درسه الذي خطط لتكريسه في ذلك اليوم. كما أن المدرس لا ينبغي أن يظهر انفعالات غضب، فسلوكه الناضج ينبغي أن يكون مثلاً يحتذى به للتلميذ. وعليه ألا يتحدى كل إزعاج تافه، فهذه الازعاجات تضايق المدرس وحده وتضخمها يؤثر على الصف كله.

٥. بدء النشاطات الصفية:

ابدأ نشاطات الصف مباشرة في بداية الدرس، ولا تؤخر هذا البدء لمراجعة الحاضرين والغائبين أو القيام بأعمال أخرى واعمل هذا في أوقات أكثر ملائمة، أو دع التلاميذ يقومون بها بينما تقوم أنت بالعمل المهم هو التدريس.

٦. تحسين أساليب التدريس:

اعمل في تحسين أساليب تدريسك وذلك بتخطيط خبرات تتحدى تفكير التلاميذ وباستخدام وسائل تعليمية معينة. ومثل هذا العمل لا يفسح المجال كثيراً للمشكلات السلوكية لأنه يهتم بدوافع التلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم.

٧. خاطب التلاميذ على قدر عقولهم:

على المدرس أن يتجنب التطرف في مخاطبة التطرف في مخاطبة التلاميذ، فلا يعاملهم كأطفال ولا يعاملهم ككبار، كأن يقول لهم يا سيد فلان، بدلاً من أن يناديهم بأسمائهم وإذا انتقل المدرس من المدرسة المتوسطة إلى الثانوية قد يجد من الضروري تعديل ألفاظه وإجراءات تدريسه وتوقعاته فيما يتصل بسلوك التلاميذ.

٨. تأكيد العبارات الإيجابية:

أكد العبارات الإيجابية أكثر من السلبية، فقول للمدرس للمراقب اعمل كذا، أفضل من قوله لا تعمل كذا؛ لأنه في مرحلة توتر وثورة ويحاول أن يصبح مستقلاً، وقد يكون الرجاء أكثر فعالية من الأمر لأنها لا تثير خنق للتلاميذ.

٩. الاهتمام بالنشاط اللاصفى:

أظهر اهتماماً وميلاً بنشاطات التلاميذ اللاصفية لأنها وسيلة فعالة لتوطيد وتحسب العلاقات بين المدرس والتلميذ.

١٠. استخدام صوتك على نحو فعال:

فالسوت الخفيف له تأثير مهدىء على الجماعة غير المستقرة، أما إذا ارتفع مستوى الضوضاء في الصف إلى نقطة تمنع التعلم، فالمدرس ينبغي عليه أن يجنب الانتباه الكامل للتلاميذ ثم يخاطبهم على نحو إيجابي وهادئ. ويستطيع كل مدرس أن يضيف إلى هذه القائمة مقترحات أخرى بعد أن يثبت نجاحاً خلال ممارسته. ويحسن أن تقرر هنا أن التلاميذ لن يستجيبوا بنفس الطريقة بالضبط إزاء أي أسلوب من هذه الأساليب.

مشكلات سلوكية تتطلب اهتماماً مباشراً، وتوجيهاً بعيد المدى:

إذا لم تفلح جهود المدرس في تهدئة تلميذ مضطرب انفعالياً فعلياً أن ينحي جانباً التهديد. وان يستخدم نشاطاً صفياً يستحوذ على اهتمام الصف كله وقد يكون ذلك عن طريق نكتة أو قصة مناسبة، فإذا استمر سلوك التلميذ مضايقاً للصف فقد يطلب المدرس من التلميذ أن يترك الصف، وفي هذه الحالة ينبغي على المدرس أن يحدد إلى أين يذهب التلميذ وماذا يعمل، واتباع هذه الإجراءات لا يؤدي إلى علاج المشكلة السلوكية بل يؤدي إلى المحافظة على نظام الصف وضبطه، ومن المهم ألا ينمى المدرس هذا التلميذ وعلى المدرس أن يقابله مقابلة شخصية في اليوم التالي فقد يكون مستعداً للكلام الهادئ وخلال هذا التفاهم يمكن الكشف عن السبب الحقيقي لسوء السلوك، وان توضع الخطوات المناسبة التي تمنع من حدوث هذا السلوك.

وعلى المدرس المبتدئ أن يدرك أن معظم صعوبات الصف والمشكلات السلوكية ليست بالخطورة التي تحول دون علاجها بنجاح، إذا استخدم المبادئ النفسية والتربوية التي تعلمها. على أن هناك صعوبات خاصة تحتاج إلى توجيه وإرشاد طويل المدى وتقتضي الاستعانة بالمختصين والخبراء.

وبعض المدارس تلجأ إلى طرد التلاميذ المشاكسين من المدرسة لعدة أيام أو الطرد نهائياً، والنظم التعليمية تضع قيوداً وقواعد تتصل بهذه الأعمال. وقد يكون هذا ضرورياً بالتأكد لتحقيق مصلحة طلاب الصف الآخرين، ولكن المدارس والمجتمع مسؤولون عن مساعدة للفرد الذي مآء تكيفه.

ولا ينبغي على المدرس أن يفترض أن ضبط التلاميذ لأنفسهم يرتبط ارتباطاً ألياً بينه الجماعة إذ إن وجود جماعات في الصف يكون مصدراً للمشكلات فبعض أعضاء جماعة في الصف قد يهاجمون أعضاء آخرين في جماعة فرعية أخرى، وذلك حين يفضل كل جماعة أن تعمل من أجل أهداف تختلف عن أهداف الجماعة الأخرى. أي يحدث انقسام في الصف ويوجد فيه جماعة خارجية وجماعة داخلية مما يفسح المجال للتعبير عن العدوان التهجمي.

ومن المأمول أن يقوم المدرسون وإدارة المدرسة بالعمل على ضمان تعاون آباء التلاميذ مع المدرس، وذلك لأنه لم يعد في الإمكان أن تقوم المدرسة بتحمل عبء سلوك التلميذ كلياً، والمقياس الحقيقي لقدرة المدرس على ضبط الصف هو سلوكه أثناء التدريس والعمل. وقد يكون بينه وبين تلاميذه وثام

وتفاعل وجو عام سار ومريح، أو قد يسود بينهم جو متوتر غير سار. وهذا الجو يسهم في معالجة الحوادث العارضة أو يؤدي إلى تفاقمها.

ثانياً: الهدف العام من تدريس التاريخ:

يختلف التربويون حول تحديد الهدف من تدريس هذه المادة وهذا الأمر يرجع بطبيعة الحال لاتساع مفهوم التاريخ نفسه، فالتاريخ كمادة مدرسية يمكن أن يحتوي على الكثير من جوانب المجتمعات الإنسانية في الماضي والحاضر.

وبالتالي يمكن أن يتضمن مدى واسعاً من الأنشطة الفعلية. ويقصد بذلك أن المتعلم يستطيع أن يمارس عمليات معرفية عديدة. أكثر من مجرد التذكر أو الحفظ والاسترجاع. ويسير "جارفي" إلى عدد من الأهداف التي يرجى تحقيقها من خلال مناهج التاريخ، كما رتبها على النحو الآتي بقصد بيان تدرجها في الصعوبة ووزنها العلمي.

١. معرفة حقائق تاريخية.

٢. فهم وتقدير العصور الماضية بأحداثها وشعوبها.

٣. اكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية ونقدها.

٤. تعلم للطرق الفنية لكتابة بحث تاريخي.

وفيما يلي معالجة تفصيلية

١. معرفة الحقائق التاريخية:

لا يزال الاتجاه السائد في مدارسنا هو تدريس الحقائق التاريخية. والتأكد أن المتعلم قد تمكن منها. وبالتالي تكون هذه الحقائق الغاية الرئيسة من

تدريس هذه المادة، ولعل الامتحانات بصورتها التقليدية. تعد مسؤولة إلى حد كبير عن شيوع هذه الظاهرة.

ومن ثم نجد أن النسبة الغالبة من المدرسين تجتهد في تلقين الحقائق. لكي يستعد المتعلم لمواجهة الامتحان الذي يعرفون صورته العامة. وما يمكن أن يقيسه.

وقد تعرض هذا الاتجاه في مناهج التاريخ للنقد الشديد استناداً إلى فكرتين، لفكرة الأولى: هي ظاهرة الانفجار المعرفي، حيث يواجه المتعلم في معظم المواد الدراسية بحقائق متزايدة، بلغت من حيث الكم حدا يعجز العقل البشري المفرد عن استيعابها كلها. أو حتى استيعاب قدر معقول منها.

وقد كان لاستخدام الحاسب الإلكتروني الفضل في تقديم وسيلة قادرة على تخزين الحقائق التاريخية، على نحو يفوق اختزان العقل البشري لها، وكذلك من حيث القدرة على استرجاعها، والفكرة الثانية للمسؤولة عن هذا النقد: هي التقدم السريع في وسائل الاتصال بجميع أنواعها في العالم المعاصر، الذي أدى إلى مزيد من المعلومات بين الشعوب، سواء بالطرق المباشرة مثل: الهجرة والرحلات والسباحة أو بالطرق غير المباشرة مثل: "التلفزيون" والإذاعة والسينما، وقد شعر المؤرخون بقصور في دراسة التاريخ إذا ما انحصرت في إطار مجتمعات معينة، إذ إن الإنسان المتقف في حاجة إلى توسيع دائرة معارفه لكي تشمل على ما هو أكثر مما وقع في الماضي. حتى تشمل أجزاء أخرى من العالم بكل ما يشمله من ثقافات متعددة.

وهذا الأمر يفرض - بطبيعة الحال - إضافة حقائق أخرى إلى مناهج التاريخ التقليدية. والتي تكون مشحونة عادة بالحقائق التاريخية التي تعكس فكرة واضع المنهج بكل ما تشمله من أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه.

ومن هنا أصبح من الصعب - وربما من المستحيل - بناء مقررات دراسية في التاريخ، تغطي كل الحقائق المتعلقة بالتاريخ والحقائق المتصلة بها، والمتعلقة بالمجالات المعرفية الأخرى، مثل الاجتماع والجغرافيا والاقتصاد وغيرها ومن هنا تظهر أهمية الاختيار من هذا الكم الهائل للحقائق التاريخية والذي يجب أن يقتصر بتدريب التلميذ على مهارات معرفية. تساعد على استخدام تلك الحقائق استخداماً منطقياً صائباً.

بالإضافة إلى مساعدته للحصول على مزيد من الحقائق التاريخية من مصادرها، بمعنى أنه سيصبح قادراً على تعليم ذاته، لأنه يمتلك المهارات التي تؤهله للقيام بهذه العملية.

أما عن نوعية الحقائق التاريخية التي تحتويها مناهج التاريخ في التعليم المدرسي، فقد بدأ التربويون في التساؤل عن نوع الحقائق التي تناسب التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل المستوى الجامعي، فهناك التاريخ السياسي الذي يعتمد أهميته من آثاره المختلفة على حياة الشعوب، وتطور المجتمعات البشرية، ويرتبط بهذا أن يعرف المتعلم كيف عاش الناس في عصور معينة، وفي أماكن مختلفة، وما نوع النظم الاقتصادية والدينية والثقافية التي ميزت حياتهم آنذاك.

وهذا النوع من الحقائق كما يذكر "جارفي" لا يمكن أن يعتمد فيه على ما توصل إليه مؤرخ واحد ومجموعة من المؤرخين. ولكن يمكن التوصل

إلى المعلومات والحقائق من خلال دراسة أدلة مختلفة. وكذلك يمكن التوصل إلى صورة عامة يتبن منها المتعلم كافة الإبعاد، ومختلف الآراء. ووجهات النظر. وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن جوهر هذه العملية هو التفسير الذي يقوم به أي شخص يدرس التاريخ باستخدام الأدلة، ومع ذلك يمكن القول: إن الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال مثل هذا الأسلوب لا ترقى إلى درجة الصدق التي تميز بها الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال التجارب العملية.

ومع ذلك فإن دراسة التاريخ وتعلمه على المستوى المدرسي باستخدام الأدلة، ويعد من أهم المدخل في هذا الشأن. لما يمكن أن يشارك في تحقيقه من الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية من وراء تدريس هذه المادة المدرسية.

٢. فهم وتقدير العصور الماضية بأحداثها وشعوبها:

يعد هذا الهدف من أهم الأهداف التي يرجى تحقيقها من وراء تدريس التاريخ. وهنا يتبين أن الحقائق والمعارف التاريخية تعتبر وسيلة لتنمية الفهم والتقدير للعصور الماضية بأحداثها وشعوبها. إذ أن الحقائق والمعارف إذ كانت هامة فهي تستمد أهميتها من استخدامها لإكساب المتعلم أوجه التعلم، التي تتفق مع طبيعة المادة التاريخية وإمكاناتها.

ومن ثم فإن المتعلم لابد أن يفهم بوضوح أن الحاضر الذي يعيش فيه حالياً ما هو إلا امتداد للماضي القريب والبعيد. وإن الحاضر الذي يعيشه في الوقت الحاضر سيصبح تاريخاً في المستقبل. وإن التاريخ ليس شيئاً مات والندثر وإنما لا يزال حياً. على اعتبار أنه على صلة وثيقة بالحاضر الذي

نعميشه. ولا يتوقف ذلك على دراسة للتاريخ المحلي أو الوطني، ولكن ينسحب أيضاً على كل ما يمكن دراسته عن العصور الماضية بكل أحداثها ومواقفها وشعوبها وما تضمنه من مشكلات وهنا يمكن القول أن كل هذا يتطلب الاهتمام بالزمن واستخدامه في تفسير وتحليل التغير والتطور. كما يتطلب توافر خيال قوي. يمتاز بالقدرة على للتصور والتعاطف، وإدراك أن الماضي وكذلك الحاضر لا يمكن فهمها على نحو سليم إلا بدراسة جميع مظاهرها. وإن التفاعل بين عدد من العوامل في حياة أي فرد أو جماعة. لا ينبغي دراسته بصورة جزئية، وإنما لا بد من تحليله والنظر إليه نظرة شاملة، وفيما يلي معالجة تفصيلية لكل جانب من هذه الجوانب الثلاثة.

أ. الزمن والتاريخ:

يقوم المدرس عادة بتقسيم التاريخ إلى فترات زمنية على استخدام تلك الحقائق استخداماً منطقياً صائباً. بالإضافة إلى مساعدته للحصول على مزيد من الحقائق التاريخية من مصادرها بمعنى أنه سيصبح قادراً على تعليم ذاته، لأنه يمتلك المهارات التي تؤهله للقيام بهذه العملية.

أما عن نوعية الحقائق التاريخية التي تحتويها مناهج التاريخ في التعليم للمدرسي، فقد بدأ التربويون في التساؤل عن نوع الحقائق التي تناسب التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل المستوى الجامعي، فهناك التاريخ السياسي الذي يستمد أهميته من أثاره المختلفة على حياة الشعوب، وتطور المجتمعات البشرية، ويرتبط بهذا أن يعرف المتعلم كيف عاش الناس في عصور معينة، وفي أماكن مختلفة، وما نوع النظم الاقتصادية والدينية والثقافية التي ميزت حياتهم آنذاك، وهذا النوع من الحقائق كما يذكر "جارفي" لا يمكن أن يعتمد

فيه على ما توصل إليه مؤرخ واحد أو مجموعة من المؤرخين. ولكن يمكن التوصل إلى المعلومات والحقائق من خلال دراسة ألة مختلفة. وكذلك يمكن التوصل إلى صورة عامة، تبين منها المتعلم كافة الأبعاد، ومختلف الآراء ووجهات النظر.

وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن جوهر هذه العملية هو التفسير الذي يقوم به أي شخص يدرس التاريخ باستخدام الألة ومع ذلك يمكن القول: أن الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال مثل هذا الأسلوب لا ترقى إلى درجة الصدق التي تتميز بها الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال التجارب العملية.

ومع ذلك فإن دراسة التاريخ وتعلمه على المستوى المدرسي باستخدام الألة يعد من أهم المدخل في هذا الشأن. لما يمكن أن يشارك في تحقيقه من الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية من وراء تدريس هذه المادة المدرسية، تتميز بخصائص معينة بحيث يظهر فيها التعاقب والاستمرار والتغير.

وهذا التقسيم الذي يضعه المدرس يعبر عن حاجته إلى تجزئة التاريخ إلى فترات مثل العصور القديمة، والعصور الوسطى وعصر النهضة والعصور الحديثة وغيرها. وهي كلها تعبر عن مفاهيم تاريخية لفترات زمنية مختلفة. وهذا الأمر يساعد المدرس على تناول أحداث التاريخ بمنطق معين.

كما يهتم المدرسون أيضاً بالتعاقب أو الترتيب الزمني. وبدون هذا الأمر يصعب ربط الأحداث السابقة بما وقع بعدها من أحداث أخرى، وهذا الأمر يشتمل أيضاً على اهتمام المدرس بالمسببات الكامنة وراء الأحداث التاريخية، ونتائجها وتأثيراتها المختلفة في شتى جوانب حياة الإنسان.

أما عن اهتمام دراسة التاريخ بالعلاقات بين الفترات الزمنية المختلفة، فهذا يرجع إلى أن الدراسة التحليلية لفترة زمنية ما ربما تؤدي إلى إيجاد علاقات محتملة بين فترة وأخرى. مما يساعد إلى التوصل إلى تفسيرات مقبولة.

وفيما يتعلق بنمو الحاسة الزمنية فهي تتضمن تمكن الفرد من المفاهيم الأساسية للزمن. والقدرة على استخدامها في مجال التاريخ إلا أن البحوث التي أجريت في مجال نمو الحاسة الزمنية لا تزال قليلة.

حيث تناولت في معظمها الحاسة الزمنية للمجردة. ولم تجر سوى دراسات قليلة في مجال الحاسة الزمنية للتاريخية. وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن التلاميذ في المرحلة الثانوية (١٣ - ١٦) يصل نضجهم إلى مرحلة يستطيعون فيها إدراك المفاهيم الرئيسة للزمن. وكيفية استخدامها. حيث يكونوا قادرين على إدراك عدد ساعات اليوم وأيام الأسبوع، وشهور السنة، وأعمارهم ممثلة بالسنين.

ومن ثم فإن المرحلة الثانوية يمكن اعتبارها مرحلة مناسبة. لامتداد تصورهم الزمني ليشمل العقود أو القرون هذا إلى جانب أنهم في حاجة إلى تعلم كيفية استخدام هذه المفاهيم. ولأنك أن التاريخ- كمادة مدرسية -يفرد عن غيره من المواد بتنمية هذه المفاهيم واستخدامها.

ب. التحصيل التاريخي:

يحتاج المدرس عادة إلى مهارة غير عادية في التخيل من أجل فهم أحداث الماضي، من حيث أسبابها ونتائجها. وهو من خلال ذلك يستهدف تقديم

تفسيرات منطقية للمادة التاريخية، التي استطاع أن يتوصل إليها من خلال ما أتيح له من مختلف الأدلة.

وهو في هذا الصدد يختلف إلى حد كبير عن عالم الكيمياء حينما يكون في معمله. إذا يرى المواد ويرى تفاعلاتها ويفهم أسبابها ويدرك ما يترتب على ذلك كله من نتائج علمية، والأمر بالنسبة للمدرس مختلف إذ يقوم المدرس من خلال الأدلة المتاحة بتكوين صورة كلية للموقف أو الحدث، عن طريق التخيل. ثم يبدأ بناءً على ذلك في عملية المقارنة والتحليل والاستنتاج والترجيح. وغير ذلك من المهارات التي يجب أن يكون متمكناً منها، حتى يستطيع أن يصل إلى الحقيقة.

وبالنظر إلى التاريخ كمادة مدرسية. وتعامل تلميذ المرحلة الثانوية معها، نجد أن من الضرورة بإمكانه أن يتعلم كيف يفكر ويرتبط بهذا أنه في حاجة إلى تعلم كيفية التخيل. ويمثل الموقف التاريخي، وكأنه يعيش فيه ويتفاعل معه. وهذا التمثل يساعده على التخيل.

وانعكاس ذلك على تكوينه الوجداني . ولعل هذا يعني أن أحداث التاريخ البشري هي محصلة للتفاعل بين عقل الفرد ووجدانه. ومن هنا يصبح التاريخ ذا معنى وقمة بالنسبة للفرد.

ج. إدراك الكليات:

يحتاج فهم التاريخ إلى إدراك الكليات. والمقصود بذلك أن المدرس حينما يبحث في التاريخ عن الأدلة. يقوم بدراستها وتحليلها واستخدامها في عملية التفسير. فهو قد يفعل ذلك بصورة جزئية. بمعنى أنه قد يتناول الموقف الكلي عن طريق تقسيمه إلى أجزاء. ثم إلى البحث عن الصورة في كل جزء

منها على حدة. ثم يبدأ بعد ذلك في وضع الجزئيات في موضعها بحيث تؤدي كلها إلى تكوين الصورة الكلية التي كان يرجوها منذ البداية.

ولما كان التاريخ كعلم له فروع له المتخصصة كالتاريخ الاقتصادي والسياسي والاجتماعي وغيرها. إلا أن للمدرس الحقيقي في دراسة لأي موضوع، لابد أن يأخذ في الاعتبار جميع المجالات المتعلقة بموضوعه. ولا يتأتى ذلك عادة إلا من خلال وضع تصنيف لها قبل البدء في عملية تحليل للأدلة التاريخية المتعلقة بمختلف أقسام التاريخ. إلا أن غاية المدرس لا تتحقق بمجرد عمليتي التصنيف والتحليل. إذا إن المدرس يقوم بالربط بين مختلف وجهات النظر عن الماضي، وخلال عملية الربط هذه يدرك تماماً وبدرجة كبيرة من الوضوح "كلية" الموقف أو الصورة الكلية للموقف أو الحدث الذي يكون بصدد دراسته أو تفسيره.

ويرتبط بهذا أيضاً. أن للمدرس يستطيع من خلال كل هذه الإجراءات للتوصل إلى تعميمات تساعد على تفسير مواقف تاريخية أخرى. وبالتالي فإن مساعدة التلاميذ على فهم بنية التاريخ بكل ما يشملها من مفاهيم وتعميمات وبعد أمراً غاية في الأهمية. ولا ينبغي إغفاله أثناء تدريس التاريخ. إذ أنه يساعد تكوين العقلية التاريخية التي تستطيع وضع متغيرات الأحداث في إطارها الزمني السليم. بحيث تظهر الصورة الكلية بكل ما تحتويه عدد من الجزئيات.

١.٣. اكتساب القيمة على تقييم النصوص التاريخية وتقديمها:

يرجع المؤرخ عادة إلى مصادر عديدة حتى يستطيع الحصول على الأدلة التي يبدأ منها دراسته للأحداث. والمواقف التاريخية المختلفة. وهو حينما

يصل إلى نتائج يقتنع بها يقوم بكتابة التاريخ وهو في هذا الشأن يرجع إلى المصادر الأصلية. وحينما يبدأ خبراء التربية في تخطيط مناهج التاريخ لا يرجعون إلى المصادر الأصلية التي رجع إليها المؤرخ، ولكنهم يرجعون إلى كتابات المؤرخين للاختبار من بينها وفق معايير اختبار المحتوى حيث تناسب المستوى التعليمي الذي يقومون بتخطيط المناهج من أجله، وبذلك فهم يرجعون إلى مصادر ثانوية، وليست أصلية. هذا كما إن أي بحث يحاول تقويم الكتب المدرسية في مادة التاريخ لا يرجع إلى المصادر الأصلية، ولكنه يبدأ هذه العملية في ضوء معايير معينة. يتعلق بعضها بطبيعة التاريخ نفسه، ويتعلق بعضها الآخر بسيكولوجية المتعلم ووجهة نظر المجتمع. وتوقعاته من تعليم التاريخ وتعلمه.

ومعنى هذا إن المتعلم لابد أن يتعلم كيف ينقد النصوص التاريخية وكيف يصدر أحكاماً بشأن مدى صلاحيتها، ونواحي القوة والضعف فيها. ويمكن استغلال ميل تلميذ المدرسة الثانوية إلى النقد في تكوين أسلوب تفكير نافع ومفيد.

٤. تعلم الطرق الفنية لكتابة بحث تاريخي:

حينما يطلع المتعلم على أحد الكتب المدرسية في مادة التاريخ فهو يقرأ مادة تم اختيارها له، أي أن ما يقرأه هو حصيلة جهد قام به المؤرخ ومخطط المنهج. وبذلك فهو بعيد تماماً عن المصادر التي يستطيع من خلالها التوصل إلى الحقيقة. على أنه ليس مقصوداً في هذا الشأن أن يقوم المتعلم بنفس ما يقوم به المؤرخ في بحوثه التاريخية، وعلى نفس المستوى.

ولكن ما يطالب به المتخصصون في مناهج التاريخ وتعليمه هو أن تتاح الفرص كي يتعلم. وإن يكتسب بعض المهارات التي يتقنها المؤرخ ويستخدمها في تعامله مع مصادره.

ولكن بأسلوب يتناسب مع مستواه وإمكاناته العقلية فالمؤرخ يفحص ما توفر من الأدلة ويحدد المشكلات التي تعترض ما يرويه أو يحاول تفسيره من الأحداث ثم يضع الفروض لحل تلك المشكلات وهو بذلك يشبه إلى حد كبير غيره من الباحثين في معظم المجالات العلمية الأخرى.

إن للتلميذ في مستوى المرحلة الثانوية ليس مطالباً بأن يكتسب مهارات البحث التاريخي. ولكنه يجب أن يكتسب المهارات اللازمة لمتابعة بحوث تاريخية، تتفق مع مستواه والهدف من ذلك كله هو تكوين العقلية التاريخية واكتساب القدرة على التعبير الكتابي المناسب وكتابة البحوث التاريخية.

مداخل تدريس التاريخ :

إن الغايات الأربعة التي سبق عرضها هي أغراض عامة، ينعكس تأثيرها بشكل واضح على عدد من مداخل تدريس التاريخ كما يتبين فيما يلي:

١. مدخل التتابع الزمني:

يعتمد هذا المدخل على عرض المادة التاريخية في صورة متتابعة بحيث يقدم القديم أولاً ثم الأحداث فالأحداث، وعلى الرغم من أن هذا المدخل استخدام قديماً ألا أنه لا يزال يستخدم في عديد من الدول.

ونقطة البداية في هذا النوع من المناهج عادة هي العصر الحجري ثم الحضارات القديمة والعصر اليوناني والروماني. وهكذا حتى للوصول إلى

التاريخ الحديث في نهاية المرحلة الثانوية. حيث يتم تناول جوانب من التاريخ الاقتصادي أو الاجتماعي والسياسي الذي يتخذ هذه المواضيع محوراً له. وكان هذا المنخل ينظر إليه في القرن الماضي على أنه يمثل الإعداد الأساسي. لكي يكون الفرد مؤهلاً للدراسات العليا المتخصصة في التاريخ. حيث كان التلميذ يدرس حلقات التطور الزمني ثلاث مرات في حياته التعليمية. ويشمل ذلك المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وكان الاعتقاد الشائع هو أن دراسة التطور الزمني على هذا النحو يعد أساساً جيداً لأبد من تعليمه للتلميذ حتى يكون مستعداً للدراسات التخصصية فيما بعد في التعليم العالي. وإلى جانب ذلك، كان هناك اعتقاد شائع آخر، وهو أن إدراك المتعلم لهذا التطور التاريخي بكافة أبعاده. يساعده على إدراك المعاني التاريخية.

وقد لوحظ أن هذا المنخل شائع للاستخدام في معظم مناهج التاريخ في بلدان الوطن العربي، على الرغم من النقد الشديد الذي وجه إليه منذ فترة بعيدة. فهذا الأسلوب في الواقع يمثل الفكر التربوي الكلاسيكي الذي يضع المادة العلمية بكل ما تشمله من معارف وحقائق في مكانة متميزة وقد تأثر المدرس بهذا الأسلوب في تدريسه. وكذلك نلاحظ أن التلقين من جانب المدرس، والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم كلها مظاهر لهذا الأسلوب في اختيار محتويات مناهج التاريخ وتنظيمها.

ويركز المدرسون في هذا الإطار على اكتساب التلاميذ الحقائق الهامة إلى جانب تنمية الحاسة الزمنية لديهم باستخدام الأساليب التقليدية.

وبناء على ذلك فإن هذا المدخل يبدو في شكله العام وتكوينه أنه يستند إلى منطق المادة العلمية.

وفي ذلك تجاهل تام لمعظم الأهداف التربوية الأخرى. ففي ظل هذا الأسلوب يتجاهل مخطوط المنهج ومنفذه حاجات المتعلم وميوله وقدرته وما إلى ذلك من أوجه التعلم التي تهتم بها التربية التقدمية. وهذا فضلاً عن أن هذا الأسلوب يعني أيضاً تجاهل مساهرات الفهم والنقد التاريخي، والكتابة التاريخية وغير ذلك من الأمور الهامة، التي يجب أن تهتم بها مناهج التاريخ عامة. حتى تصبح دراسته ذات معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلم.

٢. مدخل الفترات القصيرة أو الموضوع الواحد:

وهو يعتمد على وجهة نظر أخرى مخالفة للأسلوب السابق. إذ يعتمد على وجهة النظر التي تقول أن التلميذ تعود عليه فائدة كبيرة من دراسته المتعمقة والمفصلة لفترات زمنية قصيرة.

ولا يعني ذلك بالضرورة أن تكون هذه الفترات مترابطة من الناحية الزمنية. ولكنها تؤكد أهمية فهم التطور الزمني خلال دراسة التاريخ في فترة واحدة، حتى ولو كانت قصيرة نسبياً.

وتتوزع عادة أبعاد الموضوع الذي يدرسه للتلاميذ وفق هذا المدخل. فقد يشتمل على جوانب سياسية واجتماعية واقتصادية في آن واحد. وبالتالي فلايس ضرورياً أن تكون دراسة للفترة التاريخية من البعد السياسي أو الاقتصادي فقط. ولكن الأساسي هنا شمولية المعالجة للفترة التاريخية المختارة. فقد تكون حياة الرسول ﷺ محور الدراسة.

وفي هذه الحالة تصبح غاية الدراسة التاريخية النظرة متعددة الأبعاد. بحيث تؤدي إلى تكوين المفاهيم الأساسية التي يرجوها مخطط المنهج. وهذا يساعد أيضاً على تشجيع التلاميذ على النظر إلى الماضي ليعيشوا فيه بوجودهم أي يتعاطفون معه حتى يشعروا أنهم كما لو كانوا جزء منه.

ومن الأكوار الأساسية التي يجب أن يقوم بها المتعلم في إطار هذا المدخل استعادة الماضي من خلال تعاطفه معه، وهذا الدور الذي يطالب به المتعلم في هذا الإطار يشبه إلى حد بعيد ما يقوم به المدرس عادة في هذا الشأن.

وبالتالي يجب أن يدرك أنه لا يدرس فترة مالاكتها ستؤدي إلى مرحلة تاريخية أخرى من التطور، كما هو الحال في الاتجاه السابق. ولكنه يدرس تلك الفترة بفرض استعادة بناء الماضي. وهو ما يساعده إلى الفهم الأفضل للتاريخ ومعانيه.

ويحتاج هذا المدخل عادة إلى جهد ليس بالقليل، سواء من جانب المدرس أم المتعلم. فضلاً عن أنه يحتاج إلى استخدام العديد من المصادر والكتب والوسائل.

٣. مدخل نمو العلاقات:

وهو مدخل مختلف تماماً عن المدخلين السابقين إذ أنه يعتمد على فكرة أساسية مؤداها النظرة إلى الأمور في إطار تطور أبعادها. أو رؤية الأحداث من خلال نمو العلاقات وتطورها. وبالتالي فإن بؤرة الاهتمام هي النمو، وليست عملية التعاقب. ومثال ذلك أن منهج التاريخ قد يحتوي على موضوعات مثل: التعليم، الطب، والمواصلات. وتكون دراسته مثل هذه

الموضوعات عن طريق تتبع نموها خلال مختلف العصور. وهذا الاتجاه يعد من الاتجاهات التي يمكن من خلال استخدامها مساعدة المتعلم على فهم الماضي.

ومن مزايا هذا المدخل بسهولة تحديد الموضوعات التي يجب أن يقوم المتعلم بدراستها. فضلاً عن أنه يمكن مراعاة اهتمامات التلاميذ، مما يمكن أن تساعد في زيادة مستويات دافعيتهم لتعلم التاريخ.

ومع ذلك فهناك أوجه نقد يمكن توجيهها إلى هذا المدخل ومن أهمها صعوبة فهم التلاميذ لمفهوم الزمن، وكذلك صعوبة تكوين صورة مترابطة عن الماضي في نهاية دراسة للتاريخ باستخدام هذا المدخل. مما يعني التناقص عن دراسة كثير من العوامل والمؤثرات ذات الصلة بأحداث الماضي ومواقفه.

٤. المدخل التراجعي:

وقد ظهر ذلك المدخل التراجعي خلال القرن التاسع عشر. ولكن مازال هناك الكثيرون من المتحمسين له في أيامنا هذه، وهو في أبسط تعريف له أن يبدأ التلميذ بدراسة ما هو مألوف له، متجهاً نحو غير المألوف. بمعنى إن تبدأ الدراسة من الحاضر ويتتبع تطورها تراجعياً إلى الماضي.

ومن ثم قلب الترتيب الطبيعي. ومن أمثلة الدراسة التي أجراها المتحمسون لهذا المدخل تلك التي قام بها "ستاسي" حيث اقترح محوراً لها الغزو الروسي لشييكوسلوفاكيا، وتتبع جنوره إلى نشأة تشيكوسلوفاكيا بعد الحرب العالمية الأولى، وبالإضافة إلى الثورة الروسية.

ومن المميزات التي يدعيها المتحمسون لهذا المدخل أن البداية بالمشاكل أو الأمور المعاصرة، تجعل الدراسة أكثر قرباً من التلاميذ، ومن ثم

تزيد من دافعيتهم، بل ويذهبون إلى القول بأنه إذا كان في استطاعة التلميذ أن يفهم موضوعاً في مضمونه المعاصر. فإنه يكون أكثر قدرة على فهمه في بعده الماضي. وبينما توجد نقاط قوة في هذه المميزات.

إلا أنه توجد أيضاً جوانب ضعف يلزم التحذير منها، ومؤداها إن بداية التلميذ بدراسة الحاضر، قد تؤدي إلى إفساد التاريخ؛ لأن الأحكام والقيم السائدة في عصرنا، والتي تؤثر في تفكير التلميذ، ليست بالضرورة نفسها التي سادت في الماضي.

ومن المشكوك فيه أيضاً أن هذا المدخل يحقق فهم أحد السمات الرئيسية للتاريخ، وهي تفرّد الحادثة التاريخية، كما أنه من الخطأ افتراض أي موضوع معاصر له جذور تاريخية، وإذ أخذت العوامل النفسية في الاعتبار، فربما ينظر التلميذ إلى موضوعات من الماضي السحيق على أنها أكثر قرباً.

وتلبية لحاجته مثل ذلك التلميذ الذي يعيش في مدينة الأقصر ومن حوله كل تراث الماضي السحيق، فإنه بلا شك يحس بالماضي، بل يكاد يلمسه ربما أكثر من تعقيدات الأحداث التاريخية المعاصرة.

ويتضح من العرض السابق لتلك المدخل أن ما يحدد استخدام أي منها هو الغرض العام من دراسة التاريخ، بمعنى أن نوع الفكر التربوي السائد في أي مجتمع من المجتمعات هو الذي يحدد ذلك الغرض. وبناءً عليه يقوم الخبراء باختيار المحتوى، وتنظيمه بأسلوب معين، وبذلك يأتي المنهج مستنداً إلى أي مدخل منها أو غيرها، الأمر الذي ينعكس أيضاً على أسلوب تدريس التاريخ.

المدخل الأساسية في بناء مناهج التاريخ وتدريبها:

وعلى الرغم من شيوع استخدام هذه المدخل في بناء مناهج التاريخ وتدريبها لفترة طويلة في كثير من البلدان، ومنها البلدان العربية، إلا أن خبراء المناهج وطرق تدريس التاريخ ابتكروا مدخل أخرى يمكن استخدامها في هذا المجال.

ومن أهم هذه المدخل التاريخ البيئي والمحلي، والتاريخ السكاني والعائلي، وللمحاكاة والألعاب التاريخية. فيما يلي عرض موجز لهذه المدخل التي تعتبر من المدخل الأساسية التي تساعد في تحقيق ما يرجى تحقيقه من الأهداف من وراء مناهج التاريخ على المستوى المدرسي.

١. التاريخ البيئي والمحلي:

اتسع استخدام هذا المدخل في كثير من الدول المتقدمة، كما بدأ يلاقي صدى في بعض بلدان العالم العربي، ومن بين المتحمسين لاستخدام هذا المدخل "هو سكينز" الذي يهتم ببيان الأكلة على ما يمكن أن يخفقه هذا المدخل من عائد. فشير إلى أنه لا يوجد تعارض بين استخدام الدراسة الميدانية لدراسة تاريخ البيئة أو التاريخ المحلي.

واستخدام الوثائق والمصادر الأصلية، كما أن كلا منهما على درجة كبيرة من الإلهامية بالنسبة للمؤرخ، وكذا بالنسبة لكل دارسي التاريخ باستخدام هذا المدخل، إذ إن العمل الميداني أو الدراسة الميدانية التي يتم تخطيطها على نحو سليم، تساعد على إلقاء الأضواء على كافة أبعاد الدراسة التاريخية.

وفي ضوء المناداة بأن يشجع التلاميذ حسب أعمارهم على اتباع أسلوب للمؤرخ في دراسة التاريخ، فإن أنصار مدخل التاريخ البيئي والمحلي

يرون أن هذا المدخل يعد مفيداً إلى حد بعيد ويشير "كوش" إلى أهمية التفاعل بين التلاميذ والتاريخ، وحاجتهم إلى رؤيته بوضوح كمسرحية مستمرة العرض يقومون بأدوارهم فيها، لا أن يدرسه على نحو يشبه الفيلم السينمائي.

كما يشير بعض الباحثين إلى أن دراسة التاريخ البيئي والمحلي يعطي المتعلم إحساساً بالماضي وفهماً أعمق للحاضر، لأنها تتطوي على بيان مواطن الاتصال الواقعي بين الماضي والحاضر، كما تقدم البراهين الحقيقة وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه غالباً من خلال دراسة الكتاب المدرسي، وإن هذا المدخل يساعد على تحويل دراسة للتاريخ من دراسة سقيمة منفرة إلى نشاط وتفاعل.

ويرى "كوك" إن هناك ميزة أخرى في استخدام هذا المدخل في مناهج التاريخ وتكريسه. فيشير إلى أن دراسته على هذا النمو تساعد على تحويل العملية التربوية من دُخل المدرسة إلى رحاب عالم الواقع.

ويتالي يجد المعلم فرصة كافية للإرشاد والتوجيه والمشاركة النشطة، مما يعني أنه لا يقف عند حدود كونه معلماً أكاديمياً يردد ما جاء بكتاب مدرسي، وعلى الرغم من جوانب القوة في هذا المدخل، إلا أن البعض يرى أن استخدامه يؤدي إلى قصور في وضوح الصورة الكلية لمادة التاريخ، ولكن مع ذلك فإنه يمكن القول أنه إذا كانت للغاية من دراسة التاريخ إكساب الفرد مهارات التفكير والبحث التاريخي، تصبح للمعارف التاريخية مجرد وسائل تستخدم في إكساب المتعلمين هذه المهارات، وعندئذ يكونوا قادرين على تعلم

التاريخ من مصادره الأصلية أو الثانوية وفقاً لما يوجد لديهم من حاجات واهتمامات .

ومن أكثر المشكلات التي كشف عنها استخدام هذا الأسلوب في تدريس التاريخ، عدم تعاون الجمعيات التاريخية المحلية وجمعيات الآثار والمتاحف مع المعلمين وعدم كفاية الوقت المخصص لتلاميذ كل فصل مدرسي. والشيء المؤكد في هذا الشأن هو أن هذا المدخل يحمل المعلم مسؤوليات كثيرة منها: إجادة مهارات العمل الميداني، والإلمام بأكبر قدر ممكن بمصادر التاريخ المحلي المتاحة في المتاحف، ومكاتب السجلات الرسمية، وفي البيئة بصورة عامة، ومن الطبيعي ألا يقدم المعلم على استخدام هذا المدخل لأكثر من سبب، لعل أهمها، أنه قد لا يمتلك المهارات التي تجعله قادراً على استخدامه.

وبالتالي يفضل المدخل التقليدي الذي لا يحتاج إلا إلى تمكنه من المادة العلمية، وإلقائها على مسامع التلاميذ ولعلنا نلاحظ أن هذا المدخل لا يستخدم في بلادنا العربية على النحو المرغوب فيه، وهذا يرجع أساساً إلى سيادة المناهج المنفصلة في مدارسنا، والتي تحدد الامتحانات فيها نوع التدريس وأساليبه، إذ أنها لا تقيس في أغلب الأحوال سوى ما استطاع كل فرد أن يستوعبه من الحقائق والمعارف التاريخية وبغض النظر عن مدى فهمه لها أو توظيفها في تعلم مهارات الكتابة والبحث والتفكير التاريخي.

٢. التاريخ السكاني والمالي:

على الرغم من وضعها في عنوان واحد، إلا أن هناك اختلافاً تبيين الفرق بينهما، وفيما يتعلق بتاريخ السكان، فقد أشار بعض الباحثين أن يستخدم هذا المدخل في المناهج لفترات قصيرة، ولكن بصورة منظمة، ويمكن تحقيق

ذلك بأساليب كثيرة، ومن ثم كانت دراسة السكان في الماضي، وهجراتهم وأعمالهم، ويمكن عمل دراسة تفصيلية عن المجتمع المحلي باستخدام مصادر الإحصاء السكاني. بالإضافة إلى التغيرات التي طرأت على ممارسة الزراعة، وهناك مدخل آخر مستعار من علم الاجتماع، حيث يمكن استخدام مصادر الإحصاء السكاني، لاستكشاف الاختلافات العديدة والنوعية بين الطبقات المختلفة للأسر، من حيث صحتهم وأعمارهم عند الزواج، وحجم عائلاتهم وكذلك حجم منازلهم.

كما يمكن للتلاميذ أن يستخدموا مدخلاً اقتصادياً يربط تعداد السكان بالأسعار، أو مدخلاً طبياً يربط بين عوامل مثل الأمراض الوبائية وبين حجم تعداد السكان وتكوينه، ويقتضي استخدام المعلومات عن تعداد السكان عناية في التحضير، كما يجب ربطه مباشرة بقررات التلاميذ على فهمه.

وعلى أية حال فمثل تلك الصعوبات لم تشكل عقبة حقيقية في استخدام المعلومات السكانية فقد تمكن كثير من تلاميذ المرحلة الثانوية أن يتناولوها بكفاءة، وهم في استخدامهم للمعلومات السكانية يتبعون أسلوب المؤرخ المحترف، من حيث الدراسة والتحليل واستخلاص النتائج وتفسيرها، مما يجعل هذا المدخل متميزاً.

ويمكن أن ينسحب مثل هذا القول على تاريخ الأسرة، وهو مجال أخذ في إثبات جدارته بزيادة الإقبال على استخدامه فإنه ينظر إلى تاريخ الأسرة على أنه مدخل وثيق الصلة بالتلميذ، لأنه يعتمد على خبرته المباشرة.

كما انه يدرك قدر أهميته، كما أن دراسة أسرته تتطلب منه أن يقوم بدور إيجابي في تحديد مصادر معلوماته التي تمكنه من الوصول إلى نتائج ويتم ذلك في إطار طبيعي لا يحتاج إلى المناخ المصطنع الذي يخلقه المدرس عادة ودون ضغط قاهر لا يتناسب مع قدرات التلاميذ.

وهناك دليل آخر يشجع على استخدام هذا المدخل قدمه "مورفي" في بحث قام به على عينة من تلاميذ مدرسته وفيه قام التلاميذ بأنشطة تتمثل في رسم أشجار لعائلاتهم. وتصنيف مختلف القرائن مع الاهتمام بالمفاهيم الأساسية للزمن، وعند التعرض لأسئلة مثل كيف؟ ولماذا؟ ومتى؟ فقد كانت استجابات التلاميذ تعبر عن حماسة واستغراق وإخلاص في العمل بل وانتظام يندر مشاهدته في المداخل التقليدية.

٣. المحاكاة والألعاب التاويغية:

يحدد "ميلبورن" الفرق بين ألعاب الألواح وبين المحفزات فيقول: إن الأولى يكون تكوينها في الغالب أكثر بساطة والأدوار التي يقوم بها التلاميذ محددة، وهذا النوع أكثر تقبلاً من جانب التلاميذ الصغار. أما للمحاكاة فهي أكثر تعقيداً فيما تطلبه من أدوار يؤديها للتلاميذ، وتتكون من استجابات تحدد اتجاه التحركات بطريقة لا تنبئ بالنتيجة مقدماً.

والمزايا التي يذكرها المتحمسون لهذه الطريقة كثيرة، فيرى البعض أن المحفزات ليست على أنها مجرد لعبة، ولكن على أنها تطبيق عملي لبعض المفاهيم الأكاديمية، وإن محصلتها التربوية تتميز بالعمق والواقعية، كما تؤدي

إلى التعاون، وفتح المناقشات بين التلاميذ كما تشجع المعلم على القيام بدور الموجه بدلاً من كونه مصدرًا للمعلومات وهو دور يتقبله المعلمون الذين يؤيدون طرق البحث. ومن المزايا الأخرى للمحفزات أن كثرة الأعمال الشفوية التي يقوم بها التلاميذ تكفيهم إلى الإسهام الإيجابي أكثر من المواقف التقليدية، وينسحب ذلك حتى على التلاميذ ضعاف المستوى.

أما عن جوانب النقد التي توجه إلى هذا المدخل فأهمها: إن الأبحاث التي أجريت في هذا المجال ما زالت قليلة، وأنه من المشكوك فيه أن مثل هذا المدخل يؤدي إلى نمو ذي دلالة في جوانب التفكير من استدعاء للمعلومات إلى التفكير الناقد بالإضافة إلى اكتساب الاتجاهات.

وخلاصة القول أن المحفزات والألعاب التاريخية يمكن أن ينظر إليها على أنها مداخل محكمة لمدخل تاريخية سبق الحديث عنها، ليست منافسة لها. وقد يتصور البعض أن المعلم يجب أن يختار مدخلاً من المداخل السابقة، سواء التقليدية أم المتطورة، ولكن الواقع أن المعلم لا يستطيع أن يفرد بهذا الاختيار، فهناك إلى جانب تلك المداخل مداخل أخرى مثل الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة، وغير ذلك من مصادر دراسة للتاريخ وتعلمه.

وبالتالي فإن الاختيار من هذا كله قد يبدو كما لو كان متوقف على المعلم بمفرده، ولكن الواقع أن المعلم ليس إلا عضواً في فريق معني بمسألة مناهج التاريخ، فهناك المخططون، وهناك من وراثهم المفكرون الذين يعكسون

تصوراتهم عن مسار العملية التربوية في شكل مبادئ يلتزم بها المخططون، وبناء على ذلك يتحدد للمعلم أسلوب أو أساليب معينة في تنفيذ ما يقوم بتكريسه من المناهج.

ومن ثم فلا ينبغي النظر إلى المعلم من زاوية ضيقة، بحيث يعتبر مسؤولاً وحده عن سيادة النمط التقليدي في تدريس التاريخ، إذ أنه مقيد من خلال أجهزة أخرى، مثل الإدارة المدرسية والإشراف الفني، ومن ثم فإن استخدام المعلم لمدخل آخر من المدخل للتقنية لا يمكن أن يتم من خلال أوامر أو تعليمات. ولكنه يحتاج أساساً إلى مراجعة كاملة لكل مكونات العملية التعليمية.

طريقة التدريس

١. مفهوم الطريقة وأهميتها:

يستخدم لفظ / طريقة / في التربية عادة للتعبير عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ وتضم الطريقة عادة عددا من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجرية واستخدام المسبورات والوسائل التعليمية وغيرها. وحينما تشتمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة أو الإجراءات فإنها ليست مقصورة عليها، بل ربما يأخذ بها المدرس خلال استخدامه الطريقة أو طرقات أخرى علاوة على أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا.

وتعد عملية الربط بين هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة أو الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس.

ويلاحظ أن كثيرين ينظرون إلى المصطلحين تدريس وتعليم على انهما متطابقان، وهما في الواقع ليسا كذلك فالفرد قد يتعلم دون أن يتعرض للتدريس، فالتدريس هو الإجراء أو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعليم سهلاً ميسوراً وعلى ذلك فإن التعلم هو النتيجة للتدريس، أي أن نجاح المدرس أو فشله في التدريس يؤدي إلى

نتائج بين درجات السلب والإيجاب تبدو واضحة في سلوك التلاميذ في الكم المتعلم ونوعيته.

٢. العوامل المؤثرة في اختيارها:

هناك عوامل عديدة تحدد الطرق والأساليب التي يختارها المدرس لتناول منهج التدريس فهذه العوامل هي:

أولاً: أهداف التدريس:

ذلك أن طريقة التدريس المتبعة هي الأداة التي يستخدمها المدرس لبلوغ تلك الأهداف ولذلك فإن من الضروري أن يعني المدرس بتحديد أهداف كل درس من الدروس التي يعدها في إطار الموضوع الذي ينتمي إليه على أن يكون ذلك التحديد واضحاً لا غموض فيه، وأن يضع تلك الأهداف في صورة سلوك أو أداء يبدو واضحاً ملموساً لدى التلميذ في نهاية الدرس وأن تكون تلك الأهداف قريبة المنال وملائمة لقدرات ومستوى التلاميذ مما يساعد على تحديد طريقته في التدريس وتحديد عناصرها تحديداً واضحاً ودقيقاً، ولعل ذلك يوضح لنا أن المدرس الناجح لا يلزم بطريقة واحدة.

ثانياً: مستوى التلميذ:

إن طريقة ما قد تكون مناسبة للتدريس في من السادسة أو السابعة بينما لا تصلح تلك الطريقة للتدريس لتلاميذ أكبر سناً، كما إن الطريقة التي تصلح في صف ما قد لا تصلح في صف آخر من نفس الصف الدراسي، فلكل تلميذ خبراته السابقة وقدراته المميزة ومستوى نضجه.

وبالتالي فإن تركيب صف دراسي غالباً ما سيختلف عن تركيب الصفوف الأخرى مما يفرض اختلاف طريقة التدريس في صف ما عن غيره

من الصفوف. وإذا كانت خبرات التلاميذ السابقة وقدراتهم ومستوى نضجهم تعد عوامل رئيسية في تحديد طريقة التدريس، فإن المدرس مطالب بأن يكون لديه القدرة على معرفة ما يناسب للتلاميذ وما لا يناسبهم للتلاميذ وما لا يناسبهم ومعرفة مستوى صعوبة أو سهولة الخبرات الجديدة التي يقدمها إليهم التلاميذ ومدى ارتباطها بخبراتهم السابقة وإمكانية الإفادة منها عند تقديم خبرات جديدة أخرى في المستقبل.

ثالثاً: تنظيم المنهج:

إن أسلوب المنهج يعد مسؤولاً ومسؤولية عن الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المدرس في أثناء التدريس، فإذا كان المنهج منظماً على أساس مشكلات أو تعينات فإن ذلك يفرض طريقة في التدريس تختلف عما تتطلبه تنظيمات أخرى وفي الحالتين لا يستطيع المدرس أن يقتصر في التدريس على أسلوب الإلقاء، وإذا كان المنهج منظماً على أساس مواد دراسة منفصلة فإن ذلك يفرض على المدرس أن يعتمد في معظم تدريسه على الإلقاء وعدم مراعاة نشاط التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم.

رابعاً: الوسائل التعليمية المتيسرة:

كثيراً ما تؤدي قلة الوسائل التعليمية وتنوعها بالمدرسة إلى الحيلولة دون استخدام طريقة معينة فحينما يفشل المدرس في اللجوء إلى فيلم تعليمي ليستعين به في تدريسه فإنه يجد نفسه مضطراً لاتباع طريقة أخرى لا تقتضي استخدام هذا الفيلم.

بينما إذا توفر له هذا الفيلم التعليمي فإنه سيقوم بعرضه والتعليق عليه ومناقشة محتواه وبيان علاقته بمادة الدرس وإعداد التقارير وإدراك المغايز

والدروس المستفادة منه وعلى ذلك يمكن القول بأن تقصر الوسائل التعليمية في المدرسة قد يؤدي إلى تعطيل جهود المدرس الناجح ويصيبه بالفتور وفقدان الاهتمام بالعملية التعليمية، على حين أن توفر الوسائل وتنوعها بالمدرسة يفسح له المجال لاستخدامها والإفادة منها في التدريس إلا أن توفرها وتنوعها قد لا يؤديان إلى النتيجة المرغوب فيها لأن استخدام الوسائل في التدريس على نحو طيب إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المدرس ومدى اقتناعه بعمله وفلسفته ومستوى إعداده قبل التحاقه بالمهنة ومستوى تدريبه في أثناء الخدمة.

هامساً: إمكانات البيئة المحلية:

البيئة المحلية هي المختبر الحقيقي الذي ينبغي أن يفتح عليه التدريس مما يساعد على اكتساب التلاميذ معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات قد لا يكون من اليسير إكسابهم إياها من خلال الكتاب المدرسي أو القراءات الخارجية أو الخرائط والأفلام وغيرها من الوسائل التعليمية، خاصة وإن البيئة المحلية تحتوي فضلاً عن العناصر المادية عناصر ثقافية متعددة وعلاقات بشرية متنوعة تربط بينها وبين غيرها من البيئات.

سامساً: القراءات الخارجية والمصادر الأصلية:

إن توفر القراءات الخارجية سواء للمدرس أو للتلاميذ وكذلك المصادر، يجعل المدرس قادراً على استخدام طرق وأساليب معينة في التدريس لا يستطيع استخدامها في حالة عدم توفرها. فإذا كان للمنهج يهدف ضمن ما يهدف إليه - إلى إكساب التلاميذ القدرة على التفكير الناقد فإن المدرس كثيراً ما سيجد نفسه في حاجة إلى العديد من القراءات الخارجية والمصادر لتكريب

التلاميذ على المقارنة والتحليل والتفسير والاستنتاج ووزن قيم الأدلة وغيرها مما يساعد بصورة مباشرة أو غير مباشرة في إكساب مهارة التفكير الناقد. ولعل ذلك يظهر أهمية المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل وما تحتويه من كتب ومراجع ومصادر وصور ومجلات وصحف وغيرها مما يفسح المجال للمدرس للتفكير والتنويع في استخدام للقراءات والمصادر المتاحة في التدريس.

سابعاً: مهمة الأداة المدرسية:

إن مدير المدرسة له دور رئيسي في تنفيذ البرنامج سواء بوصفه مريباً متخصصاً أو مواطناً كما إن مسؤولياته متابعة العملية التعليمية في المدرسة وتأييد كل جديد يسعى المدرسون إلى الأخذ به وتجريبه من طرق تدريس ووسائل تعليمية أو أنشطة سواء دخل المدرسة أو خارجها، وهو يستطيع أن يقوم بدوره في هذا الشأن عن طريق الاطلاع الدائم على المستجدات في هذا المجال بحيث يكون بحق قيادة تربوية قادرة إلى مساعدة وتوجيه المدرسين في أثناء ممارستهم للمهنة.

كما انه مطالب بتوفير الوسائل التعليمية اللازمة مثل الصحف والمجلات العربية والكتب والمراجع والخرائط وان كان ذلك لا يعفي المدرس من القيام بجده في هذا المسيل، ولكن لابد من التجاوب بين المدير والمدرس وتشجيعه وتزليل العقبات التي تقف في سبيله.

ثامناً: الإشراف الفني:

يمكن تحديد الوظيفة الرئيسة للمشرف الاختصاصي في العمل على مساعدة المدرسين على النمو بشكل يزيد من قدرتهم ويرفع مستوى كفاءتهم في

أداء العمل المدرسي وخاصة عملية التدريس مما يظهر أثره في النهاية على تعليم التلاميذ.

والمشرف كقيادة تربوية له تأثير قوي على المدرس، فإذا توفر الفهم الواضح لفلسفة عمله ومهنته وحدودها أصبح قادرا على رفع مستوى المدرس علميا ومهنيا وتحفيزه وتحفيزه على الاجتهاد في العمل والابتكار، بينما نجد أن المشرف إذا كرس كل جهده على تصيد أخطاء المدرس ومحاسبته عليها وفرض تعليماته والنقد بالأمور الشكلية فإنه سيكون غالبا مجرد سيف مسلط على الرقاب يؤدي في النهاية إلى تجميد طرق التدريس وتعطيل الجهود وقتل روح العمل. والابتكار من ذلك يبدو أن مدى فهم المشرف لحدود وظيفته وطبيعتها إنما يؤثر بل وتحدد طرق التدريس التي يستخدمها المدرس في تدريسه ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى فشل التدريس في بلوغ أهداف المنهج.

تاسعا: التنظيم المدرسي:

يكون أسلوب التنظيم غالبا من العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى نجاح المدرس في مهمته كما أنه كثيرا ما يكون أحد العوامل المعوقة في هذا الشأن ويبدو ذلك في :

١. عدد التلاميذ في الصف الواحد.
٢. الأسلوب المتبع في تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على الفصول.
٣. الوقت المخصص للتدريس.
٤. عدد الحصص المخصصة للتدريس.
٥. المسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المدرس.

٦. إمكانات الإطلاع التام لحجرة للدراسة لعرض الأفلام.

٧. تنظيم الجدول المدرسي.

٨. التجاوب بين المدرسين والإدارة المدرسية والإشراف.

٣. مميزات الطريقة الجيدة:

تمتاز الطريقة الجيدة باستادها على الأمور الآتية:

١. علم النفس، الذي يزودنا بالمعلومات عن دراسة الأطفال وميولهم ومراحل نموهم وقابليتهم وطرق تفكيرهم.

٢. الطريقة الجيدة هي التي تستند على طرق التعلم وقوانينه.

أ. التعلم بالعمل، للملاحظة والمشاركة.

ب. الفعالية الذاتية ضرورية للتعلم.

ج. قوانين التعلم المختلفة، الاستعداد، التأثير..... الخ.

٣. للطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب العقلية وتتضمن هذه مراعاة الأمور الآتية:

أ. عدم تخويف الطلاب وتهديدهم أو إقلاقهم.

ب. تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة والشدّة المتناهية.

ج. عدم تهديدهم بالدرجات وإنقاصها وترسيبهم وما إلى ذلك.

د. خلق رغبة للعمل في الطلاب وللتعاون فيما بينهم.

هـ. استحسان عمل الطلاب ومدح من يستحق المدح وإعطائهم أعمالاً يستطيعون أن ينجحوا في إنجازها.

٤. اختلافها باختلاف سن الطلبة ومراحل نموهم ومدى رقيهم العقلي.

٥. مراعاتها للأهداف التربوية التي تستهدفها من التعليم واختلافها.

٦. مراعاتها لطبيعة مادة للدرس والمواضيع الدراسية.
٧. مراعاتها لما يتيسر لدى المدرس من وسائل تعليمية ووسائل التمثيل والتشبيه والنماذج المطلوبة في بعض الدروس.
٨. صلاحيتها للتكيف إذا اقتضت الظروف الصعبة الطارئة لذلك وبعبارة أخرى مرونتها.
٩. وأخيرا تمتاز الطريقة الجيدة في التدريس بكونها معدة ومنظمة حسب الوقت المخصص، ومستقاة من شخصية المدرس وإبداعه وابتكاره فكل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التي يتبعها آخر تبعا لخبراته وتجاربه وشخصيته. ومثل المدرس في ذلك كمثل فنان له ميزته وطريقته الخاصة، فشخصية المدرس تتجلى في طريقته كما تتجلى في أعماله الأخرى.
- يظهر لنا من المميزات المار ذكرها أن هناك ثلاثة أمور رئيسة أساسية يجب على المدرس أن يضعها نصب عينيه عند تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه هي:

١. الطالب .

٢. المادة.

٣. الأهداف التربوية والتعليمية.

فعلى المدرس قبل أن يقرر الطريقة التي يتبعها في تدريس مادة ما أن يفكر بأنه سيقوم بتدريس كائنات بشرية، لهم ميقاتهم الخاصة، وفوارقهم المعيشية ولكل قابليته، ورغبته، وولعه، وحاجته، وشعوره، وعاداته، وتفكيره وأن كل هذه الخصال سواء أكانت طبيعية أم مكتسبة لها تأثيرها الكبير في تعلم هذا الكائن البشري.

فإن كيفية ومقدار تعلمه يتأثران إلى حد كبير بما وهبه الله من قدرة وطبيعة هي، وإن كانت عرضه للتكيف والتغير ولكنها قد تستلزم المدرس مراعاتها لكي ينجح في تكيفها وتغييرها إن رأى ضرورة لذلك. فإذا درس المدرس كل ما يتعلق بكيفية نمو هذا الطالب وكيفية تعلمه واتباع الطريقة التي تلائم ذلك، كان ناجحاً في تدريسه وإلا فتكون النتيجة عكسية.

وهناك العامل الثاني وهي مادة الدرس فالمدرس الذي يرمي إلى النجاح في تدريسه عليه أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المادة التي ينوي تدريسها ويفكر بطريقة يستطيع فيها تدريسها بحيث يتلقاها الطلاب بسهولة وبدون إجهاد عقلي أو تعب جسمي منهك.

وفي الوقت نفسه تتأثر الطريقة التي يتبعها للتفكير الجيد فيهم وتشجيعهم على التتبع والدراسة المستمرة، واستنباط المعلومات من الكتب الدراسية، وغير الدراسية، ومن المحيط والجولات وكل ما تقع تحت أنظارهم من حواشي تأتي إلى الناس عن طريق الصحف والمجلات والراديو والسينما، وما إلى ذلك من العوامل للتربوية السائدة في محيط الطلبة.

أما العامل الثالث وهو، الأهداف للتربوية والتعليمية فيجب أن يلعب دوره الكبير في انتخاب الطريقة المثلّية من قبل المدرس.

إن هذه الأهداف تختلف باختلاف الأمم واختلاف نوع الكم وتختلف باختلاف المدارس وباختلاف مراحل التعليم وتختلف باختلاف المدرس نفسه وما يرمي إليه من تدريس مادة ما فالطريقة في الأمم الديمقراطية يجب أن تكون في المدارس الابتدائية وغيرها في المدارس الثانوية فكل مرحلة من مراحل التعليم هدف خاص فهدف التعليم الثانوي هدف تهنئتي وتنقيفي

وتصميمي بنفس الوقت. والطريقة التي يتبعها مدرس يرمي من تدريس الدولة العباسية اطلاع طلابه عن ما قام به بنو العباس من حركات حربية وتقسم علمي لمجرد المعرفة فقط، غير الطريقة التي يتبعها مدرس آخر يرمي من تدريس الدولة العباسية حمل طلابه على استنباط تأثير بني العباس في الحركة العلمية والمدنية العالمية في ذلك الوقت. إن هذه العوامل الثلاثة مترابطة كل الترابط، ولا بد لكل مدرس أن يفكر فيها بصورة مجتمعة وإنما إذا أفرناها في بحثنا هذا فما ذلك إلا لسهولة عرضها وتفسيرها، ولكنها متداخلة بعضها في الآخر، ولا يجوز فصلها عن تفكير أي مدرس في الطريقة والتصميم.

ونلخصنا لجميع ما تقدم، نرى أن الطريقة في التدريس ركن من أركانه، وإن الطريقة ساق من سيقان التربية والتعليم، والساق الآخر هي المنهج، فلا تستطيع عملية التعليم من المسير على ساق واحد إن أهملت تلك الطريقة. فليس للمنهج والمواضيع الدراسية أية قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلى، أو إن منزلة الطريقة التدريسية من المنهج والمواضيع الدراسية، كمنزلة المكائن والآلات في معامل ما من المواد الخام الموجود فيه. فلا يستطيع العمال التصرف بهذه المواد، إن لم تتوفر لديهم الآلات، والمكائن. كما أن المدرس لا يستطيع التصرف بالمادة والموضوع تصرفاً يؤدي به إلى النهاية المنشودة، إذا لم يكن هناك تصميم وطريقة ما.

مصادر إعداد الفصل الأول

١. أبو الفتوح رضوان وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع - مكتبة انجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٣.
٢. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطرق العامة في التربية - مطبعة الآداب النجف، ١٩٦٥.
٣. الدكتور احمد حسين اللقاني، برنس احمد رضوان : تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب "ط١" ١٩٧٤.
٤. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب، أساسيات التدريس مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٧.
٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مهارات التدريس - دار النهضة المصرية ١٩٨٥.
٦. حسن ملا عثمان: طرق التدريس مبادئ للتدريس العامة، ج١، ج٢ مكتبة الرشيد، الرياض ١٩٨٣.
٧. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسي أحمد، المواد الاجتماعية تدريس الناجح، مكتبة النهضة المصرية، ط٣، ١٩٧٦.
٨. الدكتور فكري حسن ريان: للتدريس، عالم الكتب ط٢، ١٩٧١.

المصادر الأجنبية

1. Astiey, I.D. some recent trends in – teaching “teaching history” vol 1 –no-1-1959.
2. Bragdon H.W. history tests: uses abuses. J.S roucek(ED) the teaching of history (london, Aeterowen, 1968).
3. Cook, td, loeal history, some practical approaches “teaching hisory, vol, 7, no. 3.
4. Douch, R, “local history” inm. Bollard (ED) new movements in the study and teaching of history (london, temple, smith, 1975).
5. Eiton, E.H the practice of history, (london, fantand, 1967).
6. Hexter, J.H doing history (london, alleun & unwin, 1971).
7. Jahoda, G.H,”childrens concepts of time and history educatioal review, vol, is, no2, 1963).
8. Kitson, C.G the critical history (london, heinemann 1967).
9. Murphy B”history through the family” teaching history vol.4- no.s- 1971.
10. Milbarn,J”simulationin history teaching promissing in novatig or passing fad? Teaching history, vols no2- 1972.
11. Peel,E.Athe pupils thin king (london, old bourne, 1960.
12. Tumer, D”population studies in the history syllabus teaching history, vol, 3,no 12- 1974.
13. Stacey,T, “teaching recent history backwards” teaching history , vol,18,no-2.

الفصل الثاني

أنواع طرق التدريس.

أولاً ، طريقة المباشرة أو الطريقة الإلقائية.

ثانياً، طريقة الأسئلة (الاستجواب).

ثالثاً، طريقة المناقشة الاجتماعية.

رابعاً، طريقة مورسن.



الفصل الثاني

"الطريقة الإلقائية" طريقة المحاضرة:

معنى هذه الطريقة :

يطلق بعض المربين على هذه الطريقة بالآخبارية، ولكن لو فحصنا التعبيرين أو دققنا النظر في المراد بكل منهما لوجدنا أن المراد بالإلقاء هو العرض بينما المراد بالإخبار هو القص. فكلمة العرض أعم من لفظ القص. فنستطيع إذن أن نعتبر الأخبار متضمنا في العرض، وإن نطلق على هاتين الناحيتين بطريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية.

والطريقة هذه: هي التي بواسطتها إيضاح أو تفسير فكره أساسية إلى الطلاب، وقد وضعت بأسلوب سؤال أو مشكلة. لذا فإن أسلوب الإلقاء هو عرض يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح أو التفسير وقد يستخدم الإخبار أو القص في كثير من الأحيان إذ إن الإخبار غرضه تجهيز الطالب بمعلومات عن الحوادث والوقائع بأسلوب قصة بدون تفسير أو توضيح، بل تقديمها كما هي.

الإلقاء والتحرير:

لم تعلق التربية الحديثة أهمية كبيرة على طريقة الإلقاء في المدارس الثانوية. فهناك من يدعي عدم صلاحها حتى في الكليات أو الجامعات، وهناك من يرى فيها بعض الفائدة. ولكن الاتجاه العام سائر نحو طرق

التدريس الأخرى التي تستغل في الدرجة الأولى فعاليتها للمتعلم في التعليم الذاتي؛ لأن الفلسفة التي كانت تسند هذه الطريقة في التعليم أخذت تضمحل وحلت محلها فلسفة جديدة، فقد كانت الفلسفة التعليمية القديمة، تعتبر المدرس مركز الفعالية والعمل وعلى التفكير وتعتبر الطالب وعاء فارغا يصب فيه ما يتجمع لدى المعلم من معلومات الماضي وحكمه. بينما نعتبر الفلسفة الحديثة للمتعلم مركزا للفعالية، ونعتبر المعلومات طريقا لتوسيع مدارك المتعلم وتكوين الاتجاهات فيه وحمله على حل مشاكله، ولن نفتح له الباب ليلج ناحية الحيلة العلمية. وهذه الفلسفة حدث بالمربين إلى التفكير بطرق تناسب وما تتطلبه هذه القصيدة الجديدة.

ولكن مع ذلك كله، فهناك بعض المواقف في التعليم لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقه الإلقاء أو المحاضرة. فكثيرا ما يحتاج المعلم إلى عرض فكرة ما لا يعرفها الطلاب ولا يستطيعون أن يتوصلوا إليها في كتبهم المقررة أو في المراجع التي بين أيديهم إن وجدت. وقد يحتاج أيضا إلى التأثير على شعورهم لا سيما في التدريس لغرض الإعجاب، فهو والحالة هذه لابد وأن يلجأ إلى الإلقاء والعرض.

معايير الطريقة الإلقائية:

- أ. يتوصل المعلم عند تقديمه موضوعا جديدا إلى الصف، ولا سيما إذا لم يكن هناك رابطة متينة بين العمل السابق والعمل الجديد بطريقة المحاضرات.
- ب. مثيرة للشوق وباعثة على الانتباه إذا توفرت في الحاضرات صفات خاصة، تجعله قللرا على إثارة عواطف طلابه والتأثير عليهم وجلبهم إليه، وكثيرا ما يحدث في التاريخ.

ج. تعلمنا هذه الطريقة كثيرا من حقائق الحياة التي لا يمكن التعرف عليها إلا بواسطة الإخبار أو العرض أو القص. كبيان بعض الحوادث، وقص بعض القصص، وعرض بعض الأفكار والآراء. ولذا فإن كثيرا من المربين يؤكدون على تدريب الفرد على أن يكون مستمعا جيدا كما يدرّب على التعبير الذاتي الجيد.

د. توفر الطريقة الإلقائية ووقتا للمعلم والمتعلم على أن توفير الوقت لا يدل دائما على النجاح. فكثيرون هم الذين لا يعرفون وقتا كافيا في عملهم الذي بين أيديهم، فيعجلون في الانتهاء منه دون أن يبلغوا به درجة الإتقان ظنا منهم أن مجرد توفير الوقت منقبة يحمدون عليها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن كثيرا من المعلمين الذين لا يجيدون اتباع طرق التعليم، قد بصيهم ارتباك في تسير الدرس. فيصرفون وقتا طويلا من الممكن توفيره إذا اتبعوا الطريقة الإلقائية في الدروس التي لا يجيدون فيها اتباع طرق أخرى. هـ. من أهم حسنات طريقة المحاضرات أنها تساعد على تقديم المعلومات الإضافية. فالمعلم بخبرته الواسعة، وبأفكاره الناضجة، ويتحضره الجيد، يجب أن يضيف إلى المعلومات المحدودة في الكتب المقررة أو في المراجع الموجودة في كتب المدرسة الصغيرة إن وجدت.

و. توفر طريقة المحاضرات للمدرس فرصة لتوضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة، وإعادة تنظيم بعض المواضيع التي عالجتها هذه الكتب معالجة ناقصة، فليست الكتب المقررة التي يستعملها التلاميذ باللغة الإلقائية في معالجتها للمواضيع حسب طبيعة المادة، وحسب طبيعة المتعلم، درجة جيدة بحيث يستغني المدرس عن تفسير ما جاء فيها وتوضيح ما عرض منها.

فلا تخلوا هذه الكتب من إيهام ولا تخلوا من تعقد يصعب على التلميذ فهمه أو قد تترك التلميذ أحيانا إذا لجأ إليها. فالمدرس يتبعه ودرسه لتلاميذه، وللقائض الكتاب المقرر يتوصل بطريقة المحاضرة لعرض ما توصل إليه على تلاميذه. ونحن ما دمنا مضطرين إلى استعمال الكتب المقررة، وما دامت مكتبات المدارس الثانوية فقيرة جداً، إن لم تكن مفقودة في بعض المدارس، فلا بد للمدرس من الالتجاء إلى طريقة المحاضرات أحيانا.

ز. وأخيرا فائدة طريقة المحاضرات تظهر في الميزة الخاصة بها، وهي إعطاء المعلومات. فليست هناك أية طريقة يمكن بواسطتها جمع المعلومات التي يجب أن يطلع عليها التلميذ وتقديمها بأسلوب اقتصادي غير طريقة المحاضرات.

مساوئ طريقة المحاضرات ومواطن الضعف فيها:

أ. إن طريقة المحاضرات مستهلكة للوقت، فالشكوى المرفوعة عنها تتضمن في أن وقتا كبيرا يعرف في إعطاء التلميذ معلومات يمكنهم الحصول عليها في كتبهم المقررة بسهولة وفي الكتب الأخرى التي يعين لهم من قبل مدرسهم.

إذا صحت هذه الشكوى فهي ليست ضعفا أصليا في الطريقة نفسها وإنما هي نتيجة سوء في استعمالها، إذ ليس الغرض من هذه الطريقة تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطلاب، بل الغرض فيما تقدم تقديم ما ليس موجودا في هذه الكتب، وما هو ضروري لإطلاع التلاميذ عليه. إن الاقتصاد في الوقت، هو إحدى مناقب هذه الطريقة فيما إذا لم يسأ استعمالها بالتحدث إلى التلميذ عن مواد مدونه في كتبهم.

ب. تدعو طريقة المحاضرات التلميذ لأن يتخذ موقفا سلبيا لا إيجابيا. وهذه نقطة ضعف خاصة بهذه الطريقة. فالمعلم هو الذي يعد الدرس، وهو الذي ينظم المادة ويصنفها، وهو العامل الفعال في الصف عند عرضها.

إن هذه السبئية هي إحدى الأسباب الرئيسة التي حدثت بالتربية الحديثة ومبشرها إلى التشهير بطريقة المحاضرات، ورفع مكانة الطرق التعليمية التي تستغل مسؤولية المتعلم، وتتطلب فعاليته المباشرة، وتعتبرها أساسا للتعلم، فليس في علم النفس ما يسمى، (بالتعلم السلبي). إن الموقف السلبي الذي يستحوذ على الطلاب ناشئ عن تشتت انتباههم وانتقالهم إلى التصور بأشياء خارجية والمدرس يحاضر. إذا كان المدرس المحاضر لا يجيد أسلوب المحاضرة، فهو لاشك يؤدي بمستمعيه إلى تركه يتحدث إلى نفسه وهم سابحون في عالم مخيلتهم، تاركين زمام تفكيرهم إلى وضعهم العقلي.

أما إذا كان المدرس محاضرا جيدا، ويتوصل بوسائل جلب الانتباه، واستعماله وسائل الإيضاح في المواطن التي يحتاج إليها، فإن الطلاب يسلمونه زمام تفكيرهم، وينتبهون إلى ما يقوله وينتقلون معه خطوة خطوة.

ج. بساء استعمال هذه الطريقة لفقدان المهارة في استخدامها عند المدرسين. فكما أن كل الطرق التدريسية الأخرى تتطلب دراسة واتقان طريقة المحاضرات، فهي تحتاج إلى دراسة وإلى تحضير شأنها شأن الطرق الأخرى. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن بعض المدرسين لا يجيدون هذه الطريقة مطلقا، كما أن بعضهم لا يجيدون طرقا حديثة أخرى. وهذا يدعونا إلى القول، بأن الطريقة ونجاحها يتوقفان على شخصية المعلم وقابليته على استخدام طريقة معينة.

د. تنتهم طريقة المحاضرات بأنها عرضة للزيف عن الموضوع، قبل الحكم على صحة هذه النتيجة، لابد من الإشارة إلى أن الموضوع لا يعتبر أحيانا سيئة من سيئات الطريقة، وكثيرا ما يعتبر إحدى مناقبها إذا أخذنا المعنى الواسع لهذه الطريقة. فغالما تحتاج المدرس إلى تبسيط فكرة تعرض للتلميذ قد استوحتا مادة للمدرس أو تفسير سؤال إثارة للموضوع وما إلى ذلك، من إحدى نواحي التعلم الذي يحدث بالتداعي أو بتدادي المعاني.

ومع ذلك كله فإن هذه التهمة التي توجه إلى طريقة المحاضرة من أوهن التهم التي يمكن توجيهها إليها فإن كانت هناك طريقة من طبيعتها مجرأة الموضوع وعدم الزيف عن تلك هي طريقة المحاضرات .

هـ. عدم ملائمة نضوج التلاميذ للإلقاء المتواصل، وهذا ضعف أساسي في طريقة المحاضرات. ويصدق كثيرا على تلاميذ المدارس المتوسطة، إذ لا يمكن لهؤلاء الاستماع لمدة طويلة دون فترة توقف، ولذا يجب عدم الإلقاء المتواصل المجرد في المدارس المتوسطة طيلة مدة الدرس المعينة، بل لابد أن يصحب الإلقاء بوسائل الإيضاح أو بأسئلة يلقيها على الطلاب .

و. عدم قدرة التلاميذ على تحليل المحاضرة وتلخيص نقاطها البارزة. إن هذا الضعف في الحقيقة مستحوز حتى على طلبة الكليات، إذ إن هذه القدرة تحتاج إلى تنمية وتدريب لأنها قدرة خاصة تتضمن تقدير ما جمعه ولخصه آخرون.

وهذه العملية لا تقل صعوبة عن الجمع والتنظيم نفسيهما إن لم تكن أصعب منها ولذا فتلخيص المحاضرات يحتاج إلى تدريب ولكن هذا التدريب مهمل في المدرسة الثانوية، وأهم من التدريب على كيفية البحث والتحليل وجمع المعلومات من الكتب. لذا يجب على المدرس الذي يحاول استخدام هذه

الطريقة أن يعلم تلاميذه على كيفية الاستفادة من المحاضرات أي كيفية تلخيصها واخذ الملاحظات.

ز. تؤول طريقة المحاضرات غالباً إلى مواقف إملائية، وهذه مهمة ليست أصلية أيضاً وإنما هي ناتجة عن سوء استعمال الطريقة نفسها، فكثير من التلاميذ الذين لا يجيدون تلخيص المحاضرة أو اخذ الملاحظات يضطرون إلى كتابة كل ما يقوله المدرس، هذا من جهة التلميذ، أما من جهة المدرس فإن بعض المدرسين يأتون بما توصلوا إليه من تحضير ويملونه على طلابهم ملاء.

هـ. ومن مواطن الضعف الشديد في طريقة المحاضرات إن المدرس قد يتباعد عن درجة إدراك التلاميذ ومقدرتهم تباعداً كبيراً. ولا يشعر بهذا التباعد -عادة- إلا بعد أن يكمل التقرير ويشرع في الاستجواب وعندئذ ربما يكون قد ابتعد عن مدارك التلاميذ شوطاً بعيداً وقد أضاع وقته بتقريب شيء دون أن يتمكن من تفهيمه وتوضيحه.

أسلوب المذاكرة

متى تستعمل طريقة المذاكرة؟

تختلف الطريقة عادة باختلاف طبيعة المادة التي تدرس. واتباع المدرس الطريقة التي تناسب المادة، يستطيع الوصول إلى هدفه من جهة ويستطيع الطلاب فهم تلك المادة والاستفادة منها في تمييزهم لقواهم العقلية من جهة أخرى، وهكذا يصبح لزاماً على المدرس أن يتبع الطريقة التي بواسطتها تصبح نتائج التعليم والتعلم نتائج إيجابية نافذة، فإن صلحت طريقة الإلقاء مثلاً، واعتقد المدرس أن هذه الطريقة تنتج الطريقة والنتيجة المطلوبة من التعليم فعليه اتباعها حالاً.

وإن لم ير صلاحها فالواجب يتحتم عليه تركها. واستناداً إلى هذا المبدأ في استخدام الطريقة التي تناسب المادة، هناك بعض المواطن التي يمكن فيها استخدام طريقة الإلقاء بنوعها الأخبار والعرض:

أ. عندما يروم المدرس للتأثير على شعور طلابه وأثار الحماس فيهم يركن إلى طريقة الإلقاء أو العرض ولا سيما في درس التاريخ.

ب. عند تقديم موضوع جديد إذ يحاول المدرس أن يرى العلاقة بين هذا الدرس أو هذه الوحدة وبين المجموع الكلي للموضوع أو ليثير الشوق في طلابه ويحفزهم إلى العمل الجديد بإثارة الأسئلة التي ستحل بواسطة هذا الدرس الجديد.

ج. عندما يرغب المدرس أن يجيب عن بعض الأسئلة والمشاكل التي سبق وأن أثيرت في درس من الدروس، وعندما يرى الوقت والوضع مناسبين لهذه الإجابة أي أن الطلاب مستعدون لتلقي ما سيقوله المدرس فعليه اتباع طريقة الإلقاء.

د. تستعمل طريقة المحاضرة أيضا عند الانتهاء من تدريس هذا الموضوع وهذه الوحدة أي عند التلخيص، وهذا لا يعني أن التلخيص يجب أن يقوم به المدرس دائما فأحيانا يطلب المدرس من بعض الطلبة بواسطة الأسئلة الاختيارية التي يوجهها إليهم أن يلخصوا الموضوع. ولكن المراد أن المدرس عندما يقوم بنفسه بالتلخيص يستحسن اتباعه طريقة الإلقاء في ذلك.

هـ. عندما يريد المدرس أن يقدم معلومات إضافية ضرورية على أن تكون جديدة وغير موجودة في الكتب المقررة أو الكتب التي يستطيع الطلاب الحصول عليها. وكذلك إذا كانت هذه المعلومات نتيجة لخبرة المدرس الشخصية، أو عندما يكون الغرض من هذه المعلومات تفسير بعض وسائل الإيضاح فالخرائط والصور في كل هذه الأحوال يستحسن اتباع طريقة الإلقاء أو العرض.

و. عندما نقفل الطرق الأخرى في تحقيق الغاية من تدريس مادة ما وتستعمل طريقة للتقرير أحيانا، وعندما يسود الصف شيء من الاضطراب والتشويش من جراء مناقشة أو سؤال أو جواب فبالإلقاء يستطيع المدرس من جلب الانتباه وتهئية الطلاب.

وهناك عاملان آخران لهما أثرهما في نجاح طريقة الإلقاء وهما شخصية المدرس ومسؤولياته. إن صوت المدرس في الطلاب، فالصوت الذي على وتيرة واحدة لا يبعث على الشوق والاهتمام، وعكسه الصوت العذب الرخيم المتغير في الشدة والارتفاع، والذي يدل إلى النشاط والحماس فله تأثير يبلغ في نفوس الطلاب. لذا يتحتم على المدرسين ذوي النواقص الصوتية أن يتجنبوا الإلقاء بقدر الإمكان.

فقد يكون تأثيره سلبيا في طلابهم. وبالإضافة إلى صوت المدرس فأسلوبه في الإلقاء اثر كبير في نجاحه. فالمدرسون الذين يعرفون مواقع الابتسام أثناء الإلقاء ويعرفون كيف يتجنبون الجد الزائد والذين لهم أسلوب جذاب يجدون الطلاب ميالين للإصغاء إليهم، هذا ولحماس للمدرس المعتدل ولشوقه الظاهر لطلابه اثر في نجاحه أيضا. فالمدرسون الذين يعرفون أيضا كيفية قياس مدى الصعوبات التي يواجهها الطلاب من خلال معرفة تعابير الوجه للطلاب ومدى فهمهم أيضا يساعد على نجاح الإلقاء، فالمدرس تقع عليه مسؤولية في نجاح هذه الطريقة، من خلال ترتيب المادة وتصنيفها تصنيفا منطقيا وتفهيمها لطلابه. وبسبب ذلك نرى أن المادة التي تلقى على طريقة المحاضرة، لابد أن تصطبغ بصبغة أفكار المدرس الخاص. فلتجنب ذلك على المدرس أن يثير بعض المشاكل التي تتطلب الأخذ والرد لكي لا يضطر للطلاب إلى التأثير بأفكار المدرس وآرائه.

ويتحمل المدرس أيضا في طريقة الإلقاء مسؤولية تشويق الطلاب إلى الموضوع فأسلوبه هو الذي يقرر تقريبا مدى انتباه الطلاب ورغبتهم في الإصغاء إليه، وكذلك مقدار ما يستفيدونه يتوقف على كيفية استخدام المدرس لهذه الطريقة والخلاصة إن التغلب على الصعوبات التي تعترض الطالب في الفهم، على المدرس أن يلجأ إلى الوسيلتين الآتيتين:

١. الإعادة والتكرار والتحوير والتأكيد على النقطة الصعبة في الموضوع.
٢. استعمال وسائل الإيضاح والرسوم والصور فنصيب المحاضرة في المواضيع المجردة في المدارس الثانوية للفشل المحقق.

طريقة الأسئلة (الاستجواب)

أهمية الأسئلة في التدريس:

وهي ليست في الحقيقة طريقة منفردة في التدريس، بل أن جميع الطرق التدريسية لابد أن يتخللها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيرا وفي البعض الآخر صغيرا. إن السؤال في الحقيقة فن من الفنون الجميلة في التدريس، والأسئلة عماد طريقة تدريس المدرس سيما إذا كان الدرس كله يتألف من الأسئلة وكيفية إثارة الطلاب لتفكيرها وفهمها والإجابة عنها.

وقد قيل (من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس). فمن اكتسب من المدرسين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها، ومعرفة مواقع إلقيائها، وجعلها بشكل يستطيع الطلاب فهمها، فقد صارت عنده مقدرة أساسية في التدريس وكان ناجحا في أعماله المدرسية.

فالأسئلة إذا عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة، للطلاب وفي توجيههم وإثارة أفكارهم، وحملهم على تعلم ما يريد أن يتعلموه. وهي من نجاح الوسائل في إثراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في الدرس الأمر الذي يؤكد عليه جميع المشتغلين بأصول للتدريس.

أغراض الأسئلة:

إذا كانت الأسئلة عنصرا مهما في التدريس وعنصرا مهما من عناصر طرق التدريس فإن لها أغراضا متعددة منها:

١. اختبار معلومات الطلاب فهو هدفان أيضا أحدهما: اختيار مقدار الحقائق التي يعرفها الطلاب، وبعبارة أخرى مقدار ما استوعبت عقولهم من المادة،

وثانيهما: اختيار درجة فهمهم لهذه الحقائق إذ إن حفظ المادة واستيعابها لا يعني دائما أن الطلاب قد فهموها، فكثيرا ما نصادف العكس وهذا هو الحال في مدارسنا فالأسئلة يجب أن تستهدف هذين الهدفين.

٢. حمل الطلاب على ربط بعض خبراتهم السابقة في الدرس المراد تعلمه كأن يكون قسم منهم قد قاموا بسفرات أو قرأوا بعض الجرائد والمجلات، أو سمعوا أخبارا من الراديو، أو مادة قد علقوا بأذهانهم في السينما إلى مسا هنالك من للخبرات التي يحصل عليها الطلاب خارج المدرسة. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته أن يربط ما حصل عليه الطلاب من الخبرات المارة ذكرها بالدرس الجديد.

٣. إثارة الاطلاع والاستطلاع في الطلاب. إذا انهما عاملان مهمان في التعليم، فحب الاستطلاع في الطلاب يعني وجود رغبة قوية فيهم لكشف ومعرفة ما هو غامض ومبهم والميل إلى للتوصل إلى حل المشاكل المعقدة فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع، أن يحول بأسئلته الطالب الخامل غير المبالي إلى طالب يقظ ونشط متشوق إلى إيجاد إجابة أو حل إلى مسا تعقد لديه، وما أعطى من مادة صعبة، وإضافة إلى ذلك كله فالأسئلة خير وسيلة لإثارة ولع الطلاب في القيام بعمل الواجبات التي تعطى لهم.

٤. التمرين والمراجعة لغرض تثبيت المعلومات في عقول للطلاب فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته أن يرجع للطلاب في المادة التي سبق أن درسها لهم وحملهم على تكرار ما هو مهم لهم من الدرس. وكثيرا ما يكون هذا الغرض من السؤال واضحا في درس التاريخ.

٥. إثارة التفكير في الطلاب فإذا كان في صلب كل مشكلة سؤال فكنذلك في صلب كل سؤال مشكلة، سبق أن ذكرنا أن الغرض من السؤال ليس الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلاب، فذلك أمر مساعد في التعلم. إذ أن الغرض في التربية الحديثة من الأسئلة هو إثارة التفكير لاسيما في الطلاب الذين هم بمستوى الدراسة الثانوية الذين سيتطلب منهم حل المشاكل الحياتية التي سيلقونها عند تركهم للمدرسة. فالأسئلة الصفية في مثل هذه المرحلة من الدراسة يجب أن يغلب عليها الصبغة التفكيرية.

٦. تنمية قوى التقدير والتمييز في الطلاب إذا إنها ناحية من نواحي التفكير فمن الحقائق ما هو أهم وما هو خطأ أو صحيح أو مفيد أو عملي أو غير ذلك. فالطلاب الجيد هو الذي يستطيع أن يميز بين كل ذلك بتحليله ما يدرس وما يلقى عليه من المادة فيقدر أهمية كل حقيقة تعترضه في دراسته، ويميز بين ما هو صالح وغير صالح، فقوة التقدير والتمييز هذه، لها فائدة كبيرة حيث يتطلب من الفرد أن يميز ويقدر للجيد من الرديء. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته حمل طلابه على التمييز بين الحقائق وتقديرها.

٧. ضمان تنظيم المواد التعليمية والخبرات وتفسيرها بشكل يمكن الحصول على تعميمات أخرى يستفاد منها عند الحاجة، فالتقدير والتمييز للحقائق لا يكفي إذ لم يكن في استطاعة الطلاب أن ينظموا هذه الحقائق ويفسروها بشكل يكفل لاستفادة منها في المستقبل، أي الحصول على تعميمات منها تطبيق في ظروف أخرى. فعند وجود هذه المقدرة يؤدي إلى أن الحقائق التي يتعلمها الطلاب في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة، وليس هذا هو الغرض من التعليم فحسب بل إن المدرس يحمل الطلاب بطريقة الأسئلة على

معرفة العلاقة بين الحقائق، وتأثير هذه العلاقة في نتائج أوسع وتفسير أخرى يستفيدون منها عند الحاجة.

٨. توجيه انتباه الطلاب إلى العناصر المهمة في الدرس، للوصول إلى الهدفين السابقين (٧،٦). على المدرس أن يوجه انتباه الطلاب بواسطة الأسئلة إلى النقاط المهمة في الدرس. ولتحقيق أن هذا الغرض هو من الأغراض المهمة من الأسئلة إذ لابد للطلاب أن يعرف النقاط المهمة في الدرس ليعبرها اهتمامه وليبقها في ذاكرته، فهو غرض طالما تمكنا الوصول إليه نستطيع أن نصل إلى الكثير من أغراض الأسئلة الأخرى ويجوز إذا أن نعتبر هذا الغرض غرضا أساسيا من الأسئلة.

٩. جلب انتباه الطالب أو الصف بصورة عامة إلى الدرس فبالسؤال أحيانا يكون له اثر فعال في جلب انتباه طلاب يسود بينهم القلق والفوضى، أو يتشتت انتباههم من جراء حادث خارجي أو داخلي. فإذا وجه المعلم سؤالا يتطلب تفكيراً يتحول قلق الطلاب إلى انتباه لما يقوله المعلم.

١٠. تنمية الإعجاب في الطلاب وحملهم على الدرس. إن أحد أهداف التعليم الحديث تنمية الإعجاب في الطلاب لبعض المظاهر الحياتية وبعض الموضوعات التي يلاقونها في دراستهم في التاريخ.

والإعجاب يكون إعجابا فكريا وإعجابا عاطفيا، ويجب تنمية هذين النوعين من الإعجاب عن طريق الأسئلة، كما أن الأسئلة مستعمل أيضا لحمل الطلاب على الدرس هذه الأسئلة هي الأسئلة الامتحانية عادة، فعند امتحان الطلاب يشعر بعض الذين لم يدرسوا منهم سابقا بوجوب الدرس. إلا

أن هذه الوسيلة يجب أن تستعمل إذا فشلت الوسائل الأخرى في حث الطلاب على الدرس.

أنواع الأسئلة:

يمكن تصنيف الأسئلة بأشكال مختلفة إلا أن المشغلين في أصول التدريس اتفقوا على أن التصنيف الآتي هو الانجح إن الأسئلة تقسم إلى صنفين أساسيين هما:

١. الأسئلة الاختبارية، ويقصد بها الأسئلة التي تعتمد في الدرجة الأولى على الذاكرة، أي تذكر المعلومات التي سبق وأن درسها الطلاب واستوعبتها عقولهم. وتكون هذه الأسئلة في مبدأ الدرس وتسمى بالأسئلة التمهيدية، ويشترط فيها أن تكون قليلة من حيث العدد الموجز الصورة وسهلة كي لا تثبط همة التلاميذ وهم في بداية الدرس، وأن تمس معلومات الطلاب السابقة سيما له علاقة بالدرس الجديد، وأن تثير فيهم الشوق والتطلع إلى ما سيقى عليهم.

وقد تكون هذه الأسئلة أيضا في نهاية عرض المعادة أو نهاية كل جزء من أجزائها التي يقسمها المدرس وتسمى بالأسئلة التلخيصية. ويشترط فيها أن تكون في النقاط المهمة الأساسية، وفي المعلومات التي ذكرت في الدروس وأن تتضمن شيئا من التفكير في تنظيم المادة التي القيت وجمع أجزائها المتشتتة

وقد تكون هذه الأسئلة الاختبارية لغرض التدريس وتثبيت المعلومات، وقد تكون للمراجعة والإعادة.

٢. الأسئلة للكشفية أو الأسئلة التفكيرية كما يسميها البعض. وهي تحتاج إلى التأمل والتفكير قبل الإجابة عنها، وهي ذات قيمة كبيرة في التدريس، لأن حل المشاكل من أهم للفعاليات العقلية، وبواسطة مثل هذه الأسئلة، نستطيع أن نثير كثيرا من الفعاليات العقلية التي لا تثار بغير هذه الأسئلة، فالقصد من هذه الأسئلة إذا تعويد الطلاب على التفكير المنظم والاستبداد الصحيح وقد قيل (إن التعليم ليس سوى المهارة في سؤال للتلاميذ كي يضطر العقل أن يرى وينظم ويعمل).

ويشترط في مثل هذه الأسئلة أن تكون مرشدة ومشوقة وأخيرا يشترط في هذين النوعين من الأسئلة سواء كانت اختبارية أم تفكيرية أن تدور حول معلومات للطلاب السابقة وخبراتهم. أما أجوبة الأسئلة الاختبارية فتكون سريعة عادة، أما الأسئلة التفكيرية فنحتاج إلى مهل الطالب بركة تفكير.

شروط الأسئلة الجيدة:

يشترط في الأسئلة الجيدة أن يتوفر فيهما ما يلي من الصفات:

١. يجب أن يكون السؤال موجز الصيغة خاليا من الجمل التفسيرية المعترضة، فإن كان طويلا فقد ينسى الطالب أدلة عندما ينتهي المدرس من إلقائه.

٢. يجب أن يكون السؤال مثيرا للتفكير. إلا ما كان يدور حول المادة التي يراد ترسيخها في أذهان الطلاب أو إعانتها ومراجعتها، فحينئذ تكون الأسئلة أسئلة اختيارية، أما فيما عدا ذلك فيجب أن يكون السؤال محفزا للطلاب على التفكير.

٣. يجب أن يكون السؤال واضحا جليا لكي يستطيع الطلاب فهمه، ويشترط في هذا الوضوح أن لا يؤدي إلى معان متعددة، وهنا يجب أن يصاغ بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لكي لا يلقي الطلاب صعوبة في الإجابة عنه.

٤. يجب أن تكون الأسئلة موافقة لأعمار الطلاب وقابليتهم ، وهذه الصفة يجب أن يلاحظها المدرسون الذين ينتقلون في تدريسهم من صف إلى صف، إذ قد يفشل بعضهم عن قابليات طلاب الصف الذي يدرسه بعد أن درس صفا أعلى منه أو صفا أدنى منه. وهناك بعض شعب الصفوف التي تختلف عن بعضها فيجوز أن تكون شعبة (أ) أعلى من شعبة (ب) للصف نفسه. فعلى المدرس أن يلاحظ ذلك في صوغ الأسئلة وتوجيهها إلى طلاب هاتين الشعبتين.

٥. يجب أن يكون السؤال متطلبا لجواب شامل لا يتكون من كلمة أو كلمتين للأسئلة التفكيرية بالطبع.

٦. يجب أن لا يكون السؤال موحيا للجواب.

٧. يجب أن يحوي السؤال فكرة واحدة. وإلا كان مربكا ومعقدا وصعب الإجابة على الطالب.

٨. يجب أن تتجنب الأسئلة الأجوبة التي تتطلب نعم أو لا، إذ إن هذه تحصل الطلاب على الحدس والتخمين علاوة إلى أنها من نوع الأسئلة التي تتطلب أجوبة محدودة.

٩. يجب أن يكون السؤال غاية معينة. فلا قيمة للسؤال الذي لا يستهدف هدفاً معيناً، وهذا الهدف يستمد من الهدف الذي يرمي إليه المدرس من الدرس المراد تدريسه.

١٠. يجب أن لا يصاغ السؤال بلغة الكتاب. إذ إن أمثال هذا السؤال يحمل الطلاب على حفظ محتويات الكتاب غيباً مما يؤدي إلى التعلم البيبغوي، أما الأسئلة التي لا تصاغ بلغة الكتاب، بل يصوغها المدرس بلغته، تبعث الطلاب على التفكير والدرس وإتقان الأفكار وفهمها لا حفظها غيباً.

الوسائل التي يجب أن يتوصل اليها عند إلقاء الأسئلة:

يستحسن للمدرس للنجاح في أسئلته أن يتوصل بالوسائل الآتية مع العلم أن هذه الوسائل عرضة للثخذ عنها عند الحاجة.

١. وجه السؤال إلى جميع الطلاب قبل أن تعين المجيب ففي ذلك فوائد تربوية وهي:

أ. جلب انتباه الطلاب فالكل ينتبهون خشية أن لا يتفاجؤا بالسؤال.

ب. إعطاء فرصة لجميع الطلاب في التفكير في الجواب.

ج. عندما يفكر الجميع بالإجابة يتصور كل منهم جواباً لنفسه، وعندما

يعين المدرس المجيب يكون موقف بقية الطلاب من إجابة الطالب

المعين موقفاً انتقادياً فيرون الفرق بين جوابه وبين جواب الذي فكر فيه

كل منهم وقد يناقشونه في ذلك.

١. وزع الأسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الإمكان، حيث يصيب كلا

منهم نصيب كاف وأسئلة للتلاميذ غير المسؤولين، ومن الخطأ أن يسأل

المدرس للطلاب التبيين دائماً لأنه يحصل على إجابة سريعة منهم.

٢. لا تتبع ترتيبيا خاصا في توزيع الأسئلة على الطلاب، كأن تتبع جدول أسائهم أو تسأل واحدا بعد واحد حسب جلوسهم فذلك مدعاة إلى الكسل وعدم الانتباه.

٣. أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا بالإجابة، أو من المعتاد بين المدرسين انهم يطلبون من الطلاب أن يجيبوا بسرعة على السؤال ولا يستطيعون الصبر حتى يتمكن الطلاب من التفكير في الإجابة وكيفيته. وهذا خطأ محض طبعا لا سيما في الأسئلة التكتفية التي تحتاج بطبيعتها إلى تفكير، أما الأسئلة الاختبارية التي تستهدف الإعادة والتكرار فيجوز أن يجاب عليها بسرعة، ولكن مع ذلك فالوقت ضروري لصوغ الجواب إن يتناسب هذا الوقت مع نوع السؤال إن الإصرار على إعطاء الجواب بسرعة لا يعود الطلاب على التفكير، بل العكس يعودهم على التسرع في الحكم أو الكلام.

٤. لا تلقي السؤال بلهجة توحى بها الإجابة إلى الطلاب. إذ إن اللهجة أثرا كبيرا في معرفة الطلاب الإجابة هل كان السفاح معاصرا لعبد الرحمن الأول في الأندلس؟.

٥. لا تلح على التلميذ الذي لا يستطيع الإجابة عن السؤال الذي توجهه إليه. ففي ذلك مضية لوقت التلاميذ الآخرين وجه السؤال إلى تلميذ آخر على أن تلفت نظر الطالب الذي عجز عن الإجابة إلى ذلك.

٦. لنكن الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية، ولا تدع مجالا لأن يتخبط الطلاب تخبطا عشوائيا في مادة الدرس، فإن كانت الأسئلة تدور حول النقاط المهمة، فإن ذلك داع لتحريك لطلاب وحملهم على التفكير المتقن غير المضطرب المشوش.

٧. لا تحاول أن تعيد السؤال مرة أخرى فلذلك مدعاة إلى عدم الانتباه، فإن أقيمت السؤال ثم عينت المجيب ولم يكن منتبها إليك فلا تعد عليه السؤال بل اتركه وعين تلميذا آخر، ففي ذلك تستطيع أن تعود الجميع على الانتباه فيتلقون السؤال عند أول وهلة.

٨. لا تحاول أن تعيد الإجابة، فإن ذلك يدعو بالطلاب إلى إن لا ينشبهوا إلى الطالب المجيب، لا نهم يعتمدون على إعادة المدرس لإجابة الطالب. كما أن إعادة الإجابة يحمل الطالب المجيب على عدم اعتكائه بصوغ أسلوب الإجابة ولا يحاول توجيهه إلى الصف بل يوجهه للمدرس الذي بدوره سيلقيه مرة أخرى على الطلاب.

هذا ويجب أن نتذكر دائما أن لهذه القاعدة شذوذا، فقد تحتاج إلى إعادة الإجابة سيما في دروس المراجعة، إذا كانت الإجابة مهمة، وكان غرضنا أن نحمل الطلاب على ترسيخ ذلك في أذهانهم، وقد يكون ذلك في دروس التكرار والتمرين. وكذلك فللقاعدة الثانية شذوذ فقد تحتاج أحيانا إلى إعادة السؤال وتحويله إذا لم يكن مفهوما لدى جميع الطلاب.

٩. وجه السؤال إلى غير المنتبهين فلذلك يجعلهم أن يتعودوا الانتباه دائما. وقد سبق وإن قلنا إن أحد أغراض الأسئلة حمل الطلاب على الانتباه إلى الدرس وما يجري فيه.

١٠. ألق السؤال على التلاميذ مظهرا ثقتك بقدرتهم على الإجابة، فبذلك تشجعهم على التفكير وتستنهض هممتهم إلى بذل الجهد في الإجابة. أما إذا أبدت قلة الاكتراث وهزأت بمقدرتهم وشعروا بأنك تحتقر إجاباتهم، فإن عزيمتهم مستفتر وسيضعف شوقهم إلى الإجابة واهتمامهم بالدرس.

١١. كن مرنا في أسئلتك فقد تضطر أحيانا إلى ترك الأسئلة التي سبق أن استحضرتها في خطتك، وذلك لظهور مشاكل آتية في الدرس أو لظهور حاجات أخرى تطلب أسئلة غير التي أعدتها خارج الصف، وحينئذ يدعوك الموقف إلى صوغ أسئلة جديدة فافعل ذلك ولا تكن سجين إعدادك.

عوامل نجاح المدرس في أسئلته:

نظرا لأهمية الأسئلة في التدريس ولصعوبتها أحيانا فليس بمقدار كل مدرس مهما كانت كفاءته أن يصوغ أسئلة جيدة، بل إن بعضهم لا يستطيع أن يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل أسئلة جيدة، لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل في نجاح أسئلته وهي:

١. التفكير السريع الواضح. إن المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحا ومنطقيا علاوة على إتقان المادة يساعد المدرس كثيرا على صوغ الأسئلة الجيدة ، ويساعد المدرس في نجاحه في الأسئلة إذا كان سريعا في الوصول إلى النتائج والحكم عليها، أي إذا لم يكن تفكيره بطيئا. هذا ويجب أن لا يساء فهم سرعة التفكير والحكم بالتسرع بالحكم وبالقول فكلاهما قولان متناقضان.

٢. قوة التمييز في القيم النسبية. المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يميز بين الأسئلة وأهميتها، فيؤكد على المهم منها ويهمل التافه أو يمر عليه مرارا سريعا وهذه القوة في التمييز تتطلب أيضا إتقان المادة للتعليمية.

٣. المهارة في صوغ الأسئلة وهي ضرورية جدا في نجاح المدرس في تدريسه، إذ مهما كان المدرس واضحا منطقيا في تفكيره ومتقنا للمادة ذا

قوة جيدة في التمييز بين الضروري وغير الضروري، فهو لا ينجح فسي صوغ الأسئلة إذا لم يكن قادرا على التعبير الجيد.

٤. الثقة بالنفس. يجب أن يكون للمدرس وثقا من نفسه لا يخاف الوقوف أمام الطلاب والتحدث بما يشاء، فإن فقدان المدرس هذه الثقة لا يكون تفكيره واضحا سريعا، بل يكون مترددا متلعثما خوفا من أن يخطئ أمام الطلاب، فيعييونه وينقدونه، لأن الشجاعة الأدبية ضرورية للمدرس.

طريقة المناقشة الاجتماعية (التسميع المشترك)

معنى الطريقة:

ليست فكرة للتسميع حدثاً جديداً في طرق التدريس وأصوله، بل هي فكرة قديمة ترجع بقدمها إلى قدم بدء التعليم النظامي. والحقيقة أنها الفكرة الوحيدة التي كان التعليم القديم يستند عليها، إذا لم يكن هذا التعليم سوى تسميع الدرس الذي يعلم، أو قد كان هذا التسميع يقع على عاتق الطالب إذ يطلب منه استظهار قدر معين من مادة معينة بشكل يستطيع إعادتها بصورة مضبوطة أمام المعلم.

ولا يتحتم أن يكون هذا الاستظهار نتيجة لفهم أو تفكير فمبدأ التسميع كان (تلقيناً ببغوايا ثم حفظها قسرياً وإعادة كل ذلك حرفياً بدون خطأ أو نقصان)، وكان هذا المبدأ هو المقياس للوحيد الذي تقاس به نتائج عملية التعليم، والتعلم ولا يقتصر هذا النوع من التسميع على تلميذ واحد في الدرس فحسب، بل يجوز للمدرس أن يلقي إلى طلابه أسئلة متعددة لا تتطلب أجوبتها سوى استظهار الحقائق المجردة المدونة في الكتب المقررة، فإن كان التلاميذ قد اتقنوا استظهارها يستطيعون الإجابة على أسئلة المعلم، وإن لم يتقنوا ذلك فيكون نصيبهم الفشل وفي ذلك يصبحون موضوع لوم المعلم فيصعب جام غضبه عليهم.

إن هذا النوع من التسميع لا يتألف ولفسفة للتعليم التي تعتبر المتعلم كائناتاً بشرياً له تفكيره الخاص وقابليته بل وشخصيته التي تميزه عن غيره. وهذه للفلسفة تحترم ما في هذا الكائن البشري من مقدرات وميول وتراعي ماله من حاجات فهي لذلك تؤكد على فسح المجال له ليعبر عن نفسه وبما يجول في

مخيلته، وليدع ما شاء أن يدع وليعمل ماله أن يعمل ما يراه صالحاً لنفسه وللمجموعة، فليس هناك ما يحتاج إلى الشك في أن هذه العناصر الجديدة في فلسفة التعليم تعتبر التسميع الذي نوهنا به عاملاً من عوامل الخط من شخصية المتعلم فهو نتيجة "اعتقاد المعلمين" بأن العقل وعاء فارغ نصب فيه الحكمة وبعلاً بالحقائق، فإذا تم ذلك فقد وصلوا بالمتعلمين إلى غاياتهم. وتسميع يستند على هذه العقيدة لا بد أن نصح فيه التهم الأكثية:

أ. إنه تسميع يتطلب ادخار وخزن الحقائق التي قد لا تفيد إلا في حياة المتعلم المقبلة، فهو تسميع يطابق الفكرة القائلة بأن هدف التربية الأوحـد تحضير الفرد وإعداده للحياة المقبلة. وفكرة مثل هذه لابد وأن تهمل كل ما يتعلق بولع المتعلم بحياته المباشرة ورغباته الآتية التي تعتبرها التربية الحديثة جل اهتمامها.

ب. أنه تسميع لا يدعو إلى التفكير وللمحيص والاستدلال، فاستظهار المادة وإعادتها بكل دقة، وضبط لا يشجع أي تفكير في المتعلم، إذ التذكر الآلي هو كل ما يجب أن يقوم به الطالب ليحظى سؤال المعلم، فالويل له إذ ينال من التوبيخ والتأنيب والتقريع ما يطفئ فيه جذوته.

ج. إنه تسميع يخلق من المعلم سيّدا لا تهمة مصلحة الطالب. بل العكس فهو يقف منهم الخصم لخصمه، وتسود صفة الروح الاوتوقراطية والتعسف الذي لا مبرر له سوى شعوره بأن ليس للتلميذ واجب غير إعادة ما اختاره له وفرضه عليه.

د. أنه تسميع لا يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلاب تلك تتطلبها حياتنا المعقدة الحاضرة أو بعبارة تلك الروح التي تؤكد عليها الحياة

الديمقراطية في المجتمع الديمقراطي المعقد، الذي لا تحل مشاكله ولا تسد حاجاته إلا بتعاون الأفراد والجماعات فيه. والتسميع هذا فاقد لذة الروح إذ كل طالب لا يشعر له علاقة برفيقه الآخر بل علاقته الوحيدة هي مع المعلم الذي يقف أمامه ليجيب على سؤاله.

هـ. انه تسميع لا يعير حاجات الفرد أولعه أي اهتمام. إذ عندما تكون الغاية من التربية هي المعرفة المجردة، فقد اعتبرت هذه للمعرفة ذات قيمة متساوية للمجتمع، مما يجعل المعلم يقدم شيئا واحدا ومتساويا.

و. انه تسميع لا يشجع المتعلم على الإنتاج الزائد، فإن لسم ينم الروح التعاونية أو يشجع روح المسؤولية، وكان الطالب عبدا مطيعا والمعلم سيّدا مطاعا فنتيجة التعلم تكون سلبية بالنسبة لهذه الاتجاهات السلبية فكل المحفزات الأصلية الذاتية والمشجعات مفقودة وبفقدانها يفقد التفكير والإبداع الذاتي ونقل جهود الطالب وتتضاءل فعاليته ويشد كرهه للمدرس والتدريس.

ز. إن التسميع لا يشجع على المبادرة والتعبير الإبداعي. فهناك تلاميذ يعين لهم المعلم شيئا متقنا يتطلب درجة واحدة من التحضير لغرض إعادته لا يكون لهم أي مجال لأن يتعودوا على المبادرة بطريقة مثل هذه تكبت المبادرة وتعد الفرد عن الإبداع، إذ ليس هناك أي مجال للتويع والتحوير في أجوبة الطلاب، بل الوحدة والمطابقة الجانتان هما اللتان كانتا هدف المعلم والمتعلم، وهاتان الصفتان بالطبع لا تتطلبان تعبيراً ذاتياً أو فعالية إبداعية في أي حال من الأحوال.

التسميم المشترك (المناقشة الاجتماعية)

لم يعد يعتمد المربون والمعلمون يستهدفون من التربية والتعليم غايات تختلف عما كانوا يستهدفونه سابقاً وبهذا أخذت طرق التدريس تتحول وتتغير تبعاً لذلك، إذ إن إحدى أسس الطريقة في التدريس هي الأهداف التربوية والغاية من التعليم، فالتعليم الحديث يرى في الطفل مركزاً للجهود والمسااعي التي تبذل و تحتم أن يكون هذا الطفل المحور الذي تدور حوله هذه الجهود وهذه المسااعي فتكيف له وتوجه كيفما نفرض قابليته ومداركه وولعه. وهو الذي يجب أن يكون للفعال في الدرس فيسأل ويناقش ويعمل ويستنتج ويحضر، وقد يتجنب أحيانا ما يريد أن يعلمه فيصطفي ما هو صالح له ويلبذ ما هو غير صالح.

وقد يكون هذا في المدارس التقدمية الحديثة حيث لا وجود لمنهج معين ثابت يكول المعلمين وغل أفكار الطلاب، ويحول دولهم ودون الاستفادة من حاجاتهم الحقيقة وتطمين رغباتهم وولعهم، فبالنظر إلى كل ما تقدم رأي المربون أن طريقة التسميع للقيمة التي مر وصفها لا تعنى بهذه الأغراض الحديثة من التعليم، فعمدوا إلى إدخال اصلاحات وتحسينات عليها، تلك الإصلاحات والتحسينات التي تجعل من المتعلم محورا ومن المدرس والمعلومات والفعاليات المدرسية أشياء تتول حول هذا المحور، واستهدفوا أن يثيروا في المتعلم التفكير والميل إلى ما يتعلمه وإن يدرّوه على حل المشاكل وإن ينمو فيه قابلية الانتقاد وقابلية البحث والتقيب والابتكار والإبداع وإن يخلقوا فيه روح المعارفة والأعمال الجمعية، وإن يعودوه على تنظيم أفكاره وعلى التعبير عنها، وتوفير هذا يعني فسح المجال للمتعلمين لأن يبحثوا

بأنفسهم عن مادة الدرس ويحضروها، ويأتوا إلى الصف ويناقش بعضهم البعض فيما استطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوا، وحينئذ يكون الجميع قد اشتركوا في إعداد الدروس وتعاونوا في ذلك إذ إن كل واحد منهم بهم أن يعرف ما توصل إليه الآخر من بحثه واستقصائه، فالمدرس الذي يتبع هذا الأسلوب في تدريسه ويدع طلابه ينهجون هذا السبيل في تعلمهم يكون قد اتبع الطريقة التي نطلق عليها (المناقشة الاجتماعية).

وقد اختلف المشتغلون بطرق التدريس في تعريف هذه الطريقة وفي تسميتها، فسمّاها البعض "التسميع المشترك" إلا أن هذا التسميع قد يشير إلى بعض الميزات التي كانت ملازمة للتسميع القديم. وسمّاها البعض الآخر (بطريقة الصف الاجتماعية) ووصفها آخرون بأنها تلك الطريقة التي يتساوب الطلاب في رئاسة الصف وإدارة التسميع. ولكن كل هذه التسميات والأوصاف ليست مهمة بل المهم أن نعرف أن هذه الطريقة هي التي ينظر مستخدمها إلى المتعلم باعتبار أنه الغاية من للتعليم لا مادة الدرس التي كان السابقون يعتبرونها هي الغاية من التعليم.

وفي هذا بالطبع احترام لفردية المتعلم تلك الفردية التي تؤكد عليها الحياة الديمقراطية فيما تؤكد على الروح التعاونية التي تحاول هذه الطريقة أن تخلقها في المتعلم بالنسبة لعلاقته بأخوته الطلاب وعلاقته بمدرسه. فلا يعود ينظر إلى المدرس باعتبار أنه السيد الذي لا مرد لمشيبته بل ينظر إليه كنظراته إلى المرشد والهادي له. وشعوره هذا يحمله على التفكير فيما يعمل ويشجعه على الإبداع الذي يتأتى من المناقشة والتعبير الذاتى عما يجول بخاطره من الأفكار والمعاني.

أساليب المناقشة الاجتماعية

إن لهذه الطرق أشكالاً متعددة متنوعة، إلا أننا نستطيع أن نوحّد جميع هذه الأشكال أو المسالك وتصنفها إلى أسلوبين أساسيين هما:

أ. الأسلوب القيادي النظامي:

حيث يتعاون الطلاب على إدارة المناقشة على نمط معين يشبه ما يجري في بعض المؤسسات الاجتماعية أو جمعيات المناظر أو النوادي الأدبية أو العلمية أو غيرها.

وهذا الأسلوب يتضمن تنظيم الصف على هيئة إحدى المؤسسات المراد تسيرها على المناقشة على نمط ما يجري فيها وحينئذ يترأس الصف تلميذ ينتخبه الطلاب ويجلس المدرس في مؤخرة الصف يراقب أعمال الطلاب حيث يكون مستعداً للتدخل في المناقشة إذا رأى ضرورة لذلك، يصعب على التلاميذ التوصل إلى نتيجة معينة، أو قد يشنون عن الموضوع لدرجة يضيعون فيها الوقت أو قد تفوتهم نقطة يرى المدرس ضرورة معرفتها وفائدتها في إدارة المناقشة أو في التوصل إلى نتيجة ما.

ولجعل هذا الأسلوب نافعا نلاحظ الأسس الآتية:

أ. جعل الأسلوب بأبسط وضع ممكن، إذ أن تعقّد الأسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها إلى الاهتمام بشكل الأسلوب وكيفية تسيرها وبذا تضيع الفائدة المنتظرة.

ب. يجب أن يكون الأسلوب المتبع موافقاً لحاجات التلاميذ. إذ ليكون هذا الأسلوب النظامي بعيداً عن حاجات التلاميذ وهذا يجعل المدرس في وضع يكون فيه حذراً جداً في انتخاب الشكل الذي ستسير عليه المناقشة. كأن

يكون الأسلوب المنتخب مناسباً للأفكار التي يوجهها المدرس، وإن يكون مستوى قابلية الصف عاملاً مقراً لانتخاب الأسلوب، وإن يكون التلاميذ عارفين ببعض المؤسسات في مجتمعهم وأنظمتها ليتسنى لهم السير بموجبها وإن مصادر البحث مهياةً مثلاً لجميع الطلاب لكي يستغل قسم منهم الوضع ويترك الآخرون تحت رحمة هؤلاء الذين تتيسر لهم المصادر فقط.

ج. يجب أن يكون عدد الطلاب الذين يديرون دقة المناقشة قليلاً بقدر الإمكان ويجب تبديلهم باستمرار. فالمدرس يستطيع أن يركز اهتمامه وانتباهه على عدد قليل من الطلاب المديرين للمناقشة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب أن يتجنب الاستغلال الذي قد يقع إذا لم يبدل الرؤساء، فالطريقة بطبيعتها من الطرق التي تعلم الطلاب على الأسلوب الديمقراطي.

د. يجب أن يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناحية الحال بصفته مرشداً ودليلاً، وقد يتطلب الموقف أحياناً أن يسيطر فعلياً على الوضع، فعند تقرير الخطة التي ستتحج؛ وعند انتخاب الطلاب هذا الرأي سيد يرون المناقشة يجب أن يكون للمدرس رأي نسبي في ذلك، على أنه يجب أن لا يفرض هذا للرأي بصورة إجبارية ظاهرة بل يستطيع حمل التلاميذ على قبوله بالإقناع والرضى.

إذ قد يندفع التلاميذ لانتخاب أسلوب للمناقشة لا يتناسب والمقاصد التربوية، أو لا يمكن السير فيه بنجاح بناء على عدم توفر الوسائل اللازمة من طلاب أو مصادر. فالمدرس الماهر في مثل هذه الأحوال من يستطيع إقناع طلابه بنقائص ما ينتخبونه.

ويُتَرحَّح عليهم اتِّباع أسلوب يراه مناسباً على أن لا يشعروهم بأنَّه يفرض عليهم ذلك. هذا ما يجب أن يكون موقف المدرس عند البدء، أما موقف أثناء سير المناقشة فيجب أن يكون إيجابياً أي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل، وقد يخطئ الذين يقولون بأن المناقشة الاجتماعية تعطي حرية التلاميذ بإدارة الموقف بدون ما مراقبة المدرس أو إشرافه فالتلاميذ لابد وأن يكون لهم دليل أو مرشد يأخذ بيدهم إذا ضلوا للطريق وزاغوا، عن الهدف.

وأخيراً لابد من القول بأن الهدف من أي أسلوب من الأساليب المناقشة الاجتماعية، يجب أن يكون تنمية الروح الديمقراطية وروح للمعاونة بين الطلاب، فإن لم يتحقق هذا الهدف فلا خير من هذه الأساليب مهما كانت جودتها ومهما كانت فائدتها في تقديم المادة.

فكل أساليب المناقشة الاجتماعية ليست إلا وسائط لغايات لا غايات بذاتها كما يظن للكثير من المدرسين الذين يرون في نجاح المناقشة الاجتماعية نجاح سير الأسلوب نفسه إذ إننا لا نريد أن نعلم الطلاب أشكال المناقشة الاجتماعية المختلفة، بل نريد أن نعلمهم كيف يتعاونون فيما بينهم على الحصول على المادة وتقديمها وتنمية الروح فيهم.

بـ. الأسلوب العرفي المناقشة الاجتماعية:

وقد أطلق على هذا الأسلوب بالأسلوب الحر، لعدم اتباع أي نمط معين من الأنماط في الأسلوب النظامي أو اللبائي. إذ نجد المدرس في الأسلوب وقد تصدر الصف وبدأ يلقي الأسئلة على طلابه. والمشاهد لصف تجري فيه المناقشة على هذه الأسلوب للمرة الأولى يظن إن المدرس يتبع

التسميع التقليدي القديم، ولكن عندما يبقى مدة من الزمن في الصف يستطيع أن يتبين الفرق الأساسي وهو أن المدرس في إلقاءه الأسئلة عند اتباعه الأسلوب الحر في المناقشة يستهدف إثارة للتفكير في طلابه ويحملهم على أن يسألوا أيضا ولكن لا يسألونه، بل يوجهون الأسئلة إلى إخوانهم وهؤلاء بدورهم يجيبون عليها مخاطبين السائلين إلا المدرس.

وقد يؤثر بينهم الجدل والنقاش، وقد يكون المدرس لا يختلف في موقفه عن أي عضو آخر في الصف، فيجادل ويناقش كما لو كان طالبا منهم، بينما نجد في طريقة التسميع القديم لسيطرة المدرس المكان الأول في تسيير نفة للدرس إذ لا يرضى إلا أن يكون الجواب موجها إليه، وقد لا يسمح لطلابه بالسؤال، إذ يعتقد أن السؤال من حقه فقط، وللتلاميذ موكلون بالإجابة على أسئلته كما جاء في كتابهم أو كما ألقى عليهم من مادة.

أما في أسلوب المناقشة الاجتماعية الحر فليس لكل هذا من اثر، إذ هدف المدرس هو إثارة الإبداع والابتكار وحمل طلابه على المبادأة في السؤال والجواب وإشراك الجميع في الدرس فمن مسائل أو مجيب أو معترض أو معرض لرأي جديد، أو مبتكر لتعبير جيد، إلى ما هنالك من فعاليات الطلاب الذاتية والفكرية طبعاً. لذا نرى المربين الذين يبشرون بهذا الأسلوب يؤكثون على وضعية جلوس الطلاب، في الصف فهم يرون أن خير وضعية لذلك هي جلوسهم على شكل دائري يجلس المدرس فيها أيضا، وهذا طبعاً يمكن تنفيذه إذا كان حجم الصف مناسباً، وعدد الطلاب ليس كبيراً. أما إذا لم يتيسر شكل هذا الجلوس فمخصصة المدرس يجب أن تلعب دورها المهم في خلق ذلك الجو التعاوني الديمقراطي في البحث والمناقشة، حيث لا يشعر بهوى

المدرس وتعسفه في إيداء آرائه ولقائه الأسئلة . وأخيرا فأهميه المناقشة الاجتماعية ليست في ميكانيكيتها بل في روحها أو بعبارة أخرى لا تتخلى فائدتها في بهرجة الأسلوب الذي تدير عليه بل في الروح التي تخلقها في الطلاب.

متى تستعمل طريقة المناقشة الاجتماعية:

إن طريقة المناقشة الاجتماعية شأنها شأن أي طريقة أخرى لا تصلح لأية وضعية تعليمية كانت، فهي لا تصلح لطلاب لم يدربوا على استعمالها وهم بحاجة إلى اكتساب مقدار معين من المعلومات، أو عدد معين من العادات، وهي لا تصلح لطلاب يرومون اكتساب مهارات معينة في بعض دروس المهارة كالدروس العملية وغيرها من الدروس التي يستهدف المدرس منها تكوين بعض المهارات في طلابه.

بل تستعمل هذه الطريقة في دروس كسب المعرفة والتي تفضل هذه الدروس في المناقشة الاجتماعية، وكل درس يرمي إلى إكساب مهارة للطلاب ونستطيع أن نصف مواضع استعمال هذه الطريقة إلى صنفين:

أ. عندما يكون لدى الطلاب مجموعة معلومات عامة يرومون تفسيرها أو إعادتها ليضمنوا ضبطها وحفظها، إذ في هذه الحالة يكون لدى الطالب بعض المواد الأولية عن الموضوع قد حصلوا عليها من مطالعاتهم وملاحظاتهم. ففي الدرس الذي يجري على أسلوب المناقشة الاجتماعية يستطيعون توحيد هذه المواد وصوغها في قالب معين يستطيعون بواسطته حفظ هذه المواد في ذاكرتهم، وكثيرا ما تشجع هذه الطريقة في بحث المشاكل الاجتماعية.

ب. عندما تكون المادة التي يراد تقديمها إلى الطلاب مرنة، بحيث لا تكون هناك ضرورة لإتقان مقدار معين منها أو يمكن منها أو يمكن تبديل بعض أجزاء هذه المادة بأجزاء أخرى، وهذا يتم في مناقشة الحوادث الجارية التي يستقيها الطلاب من قراءاتهم في المجلات أو الجرائد أو الكتب غير المقررة التي تقع بين أيديهم، إذ يأتي كل طالب بشيء قد يكون جديدا بالنسبة إلى أقرانه الآخرين، فقد يكون إتقان شيء معين منها بل الهدف اطلاع الطلاب عليها بصورة عامة لغرض توسيع مدى تفكيرهم وجعلهم على علم من حوادث الحياة ومشاكل المحيط.

محاسن طريقة المناقشة الاجتماعية:

١. نجعل الطالب مركز للفعالية بدل المدرس. وفي هذا فهي تتصاح للفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد على أن مركز الجاذبية في المجال التعليمي يجب أن يكون الطالب، وحول هذا المركز يجب أن تكور المعايير التربوية والجهود التعليمية التي يبذلها من بيدهم مقاليد الأمور.

وهذا يتوقف بالطبع على المدرس، فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع حمل طلابه على أن يفكروا ويسألوا ما شاء لهم أن يسألوا منه أو من بقية إخوانهم، ويجيبون على أسئلة إخوانهم فلا يشعرون بأية هيمنة رسمية للمدرس على الصف.

٢. إنها لتنمي روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية فنحن في عصر أحوج ما نكون إلى تنمية الروح من أي وقت مضى.

فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع أن يحصل على كل ما يحتاجه بنفسه. ولم يعد البيت وحده قادرا على إنماء الروح فالقي الحمل على عاتق

المدرسة وأصبحنا ننظر إليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بواسطة ما نتبع من الأساليب والطرق. ففي طريقة المناقشة الاجتماعية حيث الطلاب يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات الفعلية، لا بد وأنهم يتعودون على نواحي الحياة الأخرى.

٣. إنها تؤكد على اشتراك الطلاب في المهمة إن من طبيعة هذه الطريقة أن يشترك جميع الطلاب في العمل فلذا لا يجد الطالب الذي يحاول أن يتملص من العمل مجالاً إلى تملصه هذا، إذ يعتبره الطلاب حينئذ مقصراً فسي واجباته فيصبح موضع لومهم واستهزائهم، على أن المدرس يجب أن يكون حذراً من عدم جعل الطلاب الذين يريدون استغلال الموقف من المعنى في رغبتهم هذه. ففي هذه الحالة عليه أن يوزع العمل بصورة يضمن للجميع الاشتراك.

٤. إنها طريقة تثير التفكير في الطلاب وهذه صفة أصلية من حسنات الطريقة، إذ لا تعتبر المناقشة اجتماعية ما لم يفكر الطلاب فيما يقولون وفيما يبحثون، وما لم يحلوا المشاكل وقدرُوا أهميتها ليصلوا إلى الحلول المرضية بأنفسهم. أما الإجابة التلقينية على الأسئلة فهي من خصائص التسميع القديم الذي تم ذكره.

٥. إنها طريقة تشجع الطلاب على المبادرة أو تدعو إلى الإبداع سيما إذا استعمل الأسلوب النظامي في المناقشة. فتقّة المدرس بطلابه وفسحة المجال لهم لأن ينتخبوا الأسلوب ويقرروا كيفية سير المناقشة ويبحثوا عن المادة بأنفسهم لمعامل من العوامل التي تربي فيهم الميل إلى المبادرة وتدعوهم إلى الابتكار والإبداع.

٦. إنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الأساليب النيابية والقيادة. فكثير من المؤسسات الاجتماعية تتجح في تسيير دقة شؤونها ومقرراتها الأساليب النيابية المعروفة ولا سيما الأمم للديمقراطية. فالمدرسة يجب أن تكون وسيطا بين الفرد وبين هذه المؤسسات بتدريبه على هذه الأساليب، والمناقشة الاجتماعية خير وسيلة لذلك. هذا بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تربي روح القيادة لدى الطالب، وذلك بمجرد شعوره بأنه قيمة في تقرير ما يجب أن يقوم في الصف وتحضيره يحتاجه في بحثه ونقاشه وتقوى هذه الروح عندما يعهد إليه قيادة الصف بنفسه عند محي دوره أو عند انتخابه لهذه المهمة.

٧. إنها طريقة تستهدف تنمية الاتجاهات المصودة نحو المدرسة والمجتمع، ليست هي ما نرمي إليه في التربية والتعليم بكل الكيفية هي الهدف الذي تستهدفه، وهذا يدعو إلى التأكيد على تنمية الاتجاهات الإيجابية الصحيحة في الطلاب نحو مدرستهم ونحو مجتمعهم، فالمعلومات المجردة لا تعني بالغرض ما لم تكون مصحوبة بالميول الجيدة والاتجاهات والعواطف التي أخذت تقوى في السنوات الأخيرة.

وقد ذهب أحد المربين إلى القول بأن ما يحب الطالب وما يميل إليه عند تخرجه من المدرسة الثانوية، أهم بكثير مما يجب أن يعرف من المعلومات والمعارف. إن طريقة المناقشة الاجتماعية باعتمادها على ولع الطلاب وعلى رغبتهم لا شك خير وسيلة لإثراء الاتجاهات كالمعاونة، والمشاركة، والمسؤولية، والمساعدة.

٨. أنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الكلام والمحادثة. فالمسؤول والجواب يعود الطلاب على أن يجيدوا التعبير عن آرائهم وأفكارهم عن طريق

المحادثة، وإن المقدرة على الكلام والتعبير الشفوي ليست نفس المقدرة على التعبير الحريري والحقيقية أننا نحتاج في حياتنا اليومية إلى التعبير الشفوي أكثر من احتياجنا إلى التعبير الحريري.

٩. إنها خير وسيلة لتحفيز الطلاب إلى العمل. إذ إن مجرد شعورهم بأنهم يعملون لغاية جمعية يولد فيهم الرغبة ويشعرون بالمسؤولية المشتركة فيحاول الجميع إنجاز ما عهد إليهم أو ما اختاروه لأنفسهم بشوق، فالمحفز في هذه الطريقة محفز داخلي لا خارجي.

١٠. إنها طريقة تشجع الطلاب على التعلم من الآخرين الذين يعانون المشكلة نفسها، وهؤلاء هم بالطبع إخوانهم بالصف فيصبحون رجلي الصدور لقبول الانتقادات والاقتراحات لخير وسيلة لغرض إصلاح أنفسهم وأخطائهم.

١١. إنها تنمي في الطلاب حس الجماعة فالمناقشة الاجتماعية بطبيعتها تتطلب المجهود الجمعي، وهذا يولد في الطلاب حساً جمعيّاً وأخلاقياً للجماعة، لا سيما أنهم يشعرون بأنهم يناقشون شيئاً يهمهم جميعاً، وإن حاجاتهم التي يرمون إلى تلمينها هي حاجات عامة فيما بينهم.

مميزات المناقشة الاجتماعية البارزة:

نستطيع أن نذكر بعض المميزات البارزة التي تمتاز بها هذه الطريقة

وهي:

١. يقوم الطلاب فيها بخدمات تلقائية لختباريه لصالح الصف، فتحضيرهم وأسئلتهم وأجوبتهم كلها لخدمة بعضهم بعضاً.

٢. يشعر الطلاب بحرية لأن يتحدوا (بأسلوب مجامل) كلما يشكون في صحة شيء لا يفهمونه.

٣. يهيئ الطلاب الأسئلة وجلبونها إلى الصف لكي يسألوا إخوانهم الذين يستطيعون الإجابة عليها، وجميع الصف يحكم على صحة هذه الأجوبة أو خطئها بإرشاد المدرس.

٤. كل ما يجري في الصف قد وضع تصميمه بواسطة الطلاب.

٥. ينظم الطلاب أنفسهم بشكل يضمن للجميع الاشتراك في الدرس.

٦. ينظر الطلاب إلى المدرس باعتباره مرشداً وحكماً في الوقت الذي يختلف فيه الطلاب حول بعض التفصيلات في المادة.

٧. يجتهد الطلاب في إصلاح أخطائهم فيما بينهم ولا يلجأون إلى المدرس إلا في الأمور الصعبة.

ولابد للمدرس الذي لم يعود طلابه على هذه الطريقة ولم يعتمد على استعمالها، أن يندرج في تطبيقها. كان يفهم طلابه بين آن وآخر ما يجب عمله في السير في المناقشة وفي كيفية التحضير ووضع الخطة للمناقشة، وعليه أن يتراأس المناقشة هو نفسه لمدة من الزمن إلى أن يعود الطلاب عليها وعندئذ يعين هو من يريد المناقشة مدة يستمر على هذا التعيين يفسح المجال للطلاب أن ينتخبوا من يقود الصف.

طريقة مورسن أو طريقة الوحدات

ملبيحة هذه الطريقة :

تعرف هذه الطريقة بطريقة تعليم الوحدات. والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يعالج كل موضوع صغير منها عادة بصورة منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس العامة. كالإلقاء والمناقشة أو الاستقراء والاستنتاج..... الخ ولكن مورسن يرى أن الالتجاء

إلى هذه الطرق في تدريس المواضيع منفصلة عن بعضها لما يورث الجمود في عملية التعليم.

إذ، قد يعتاد طلابه على اتباع هذه الطرق فينتقون مواد التعليم ويحدونها حسبما تطلبه طريقة التدريس، كما يرى مورسن أيضا أن التعليم ليس بحد ذاته غاية نرجوها، بل هو واسطة لغاية، وهذه الغاية هي المسبيل إلى البحث المتواصل الذي يجب أن يكتسبه الفرد فيستمر معه طيلة بقائه في الوجود، كما يرى أيضا أن نجاح طريقة التدريس، لا يتوقف في الدرجة الأولى على هذه الطريقة وصلاحيها، بل لا بد لكفاءة المدرس في تطبيقها والتأثير بشخصيته في طلابه وإخلاصه ومثابرته وحسن تصرفه، كل هذه العوامل لها اليد الطولى في إنجاح أية طريقة من طرق التدريس.

بل ويذهب مورسن إلى أبعد من هذا فيقول: ما طرق التدريس النظامية المنطقية إلا وسيلة لإزالة الالتباس أو التشويش الذي قد يحصل في التدريس بدونها، إلا أن التدريس الناجح يعتمد على شخصية المدرس، وذكائه وحسه المهني ومهارته واجتهاده ونوعية إعداده، لذا فهو يؤكد كثيرا على إعداد المدرسين إعدادا مهنيا وعلميا بنفس الوقت.

ورأي مورسن هذا في للتعليم وغايته. وفي المعلم ومهمته. يبرر وصفه للطريقة التي نحن بصندها، وهي طريقة الوحدة في التعليم. إذ تتطلب هذه الطريقة مدرسا كفء يتميز بصفات تؤهله لأن يأخذ بيد طلابه، ويوصلهم إلى النجاح، فطريقة للوحدة تعتمد كثيرا على فعالية المدرس في حسن انتخابه لمادة الدرس التي تشملها الوحدة المراد تعلمها، وفي لاختخاب مصادر هذه المادة ووضعها في متناول أيدي الطلاب وفي إرشادهم إلى طرق الدرس والبحث تلك

الطرق النافذة التي توصلهم إلى أهدافهم وفي تحريكهم وحفزهم إلى العمل والبحث المتواصل، لكي يلموا بما تضمنته هذه الوحدة من الأهداف والاتجاهات والمعنى العام لها، ولهذا فتعليم كل وحدة يتضمن النقاط الآتية:

١. تقدير ما عند الطلاب من خبرات ومعلومات بالنسبة للوحدة المراد تعليمها لهم.

٢. عند الابتداء بتعليم أي موضوع أو وحدة مبدا في المدارس المتوسطة يجب أن يوقظ المدرس في أفكار طلابه ميلا إلى الاستطلاع ويجعله مركز اعتماده في التدريس مع العلم أن هذا الميل من الميول التي تظهر عادة في دور المراهقة والتقوى . وإيقاظ هذا الميل يكون بإيجاد رابطة بين معلومات الطلاب السابقة وبين الوحدة الجديدة ، وإقناع الطلاب بوجوب التعلم، وبأن التعلم يتوقف عليهم أنفسهم.

٣. قبل أن يتقن الطالب تعلم الاعتماد على النفس في تعلمه وذلك لا يتم حسب رأي مورسن إلا في نهاية مرحلة الدراسة للثانوية. يكون للطالب معتمدا لدرجة ما على تعليم المدرس المباشر ففي المدرسة الابتدائية يكون معتمدا على مدرسه لدرجة كبيرة، وتقل درجة اعتماده كلما تقدم في الدراسة حتى نهاية المرحلة للثانوية. لذا فلا يجوز للمدرس في ابتداء تعليم الوحدة ان يترك الطالب وشأنه في بحثه ودراسته، بل لابد في أن المدرس يأخذ على عاتقه في ابتداء العرض المباشر لأجزاء الوحدة البارزة.

٤. التعلم عبارة عن تبدل في الاتجاهات أو اكتساب قابليات جديدة، وهذا التعبير كما يراه مورسن أمر داخلي لا يحدثه إلا الفرد نفسه باستغاله المتواصل في المادة التعليمية التي تشملها الوحدة المراد تعليمها.

ويكون هذا الاشتغال في الأوقات المخصصة لذلك تسمى بأوقات البحث والدرس التي يتمثل الطلاب خلالها ما تتضمنه الوحدة من مادة. وكما أن النمو الفسلي يحتاج إلى وقت ومادة غذائية، كذلك النمو العقلي يحتاج إلى وقت ومادة تعليمية، على أن يفسح المجال للطلاب في الوقت المخصص لأن يعتمد على أنفسهم في إتقان المادة مع إرشاد المدرس ورقابته. وفي ذلك عامل من عوامل تعويدهم الاعتماد على النفس الذي نرتجيه من التعلم.

٥. وأخيرا يرى مورسن أن في كل طريقة نظامية في التعليم لابد أن يكون للطلاب مجال يعبر فيه عن ما أثقن من المواد التعليمية، وعن ما تكون في الاتجاهات أو القابليات.

خطوات طريقة مورسن:

واستنادا على النقاط الخمسة في تعليم الوحدة، وضع مورسن طريقته التي تتألف من خمس خطوات أيضا وهي:

١. الخطوة التمهيدية وببطلق عليها بالخطوة الاستطلاعية:

وفي الحقيقية ما هي إلا خطوة تحضيرية يستهدف منها ثلاثة أهداف:

أ. ترمي إلى اكتشاف درجة معارف الطلاب ومقدار خبراتهم السابقة، فقد تكون الوحدة المراد تعليمها فوق مستوى البعض منهم، أو قد تكون دون مستوى البعض الآخر. وفي كلتا الحالتين يجب أن يعامل هؤلاء الطلاب معاملة خاصة، فالذين تكون الوحدة فوق مستواهم كأن يكون مثلاً من المعبدن للسنة، أو من الذين جاعوا من مدرسة أخرى. وقد درسوا فيها المادة التي تتضمنها الوحدة، يجب أن يرشدوا إلى أعمال أخرى فردية. أما الذين تكون الوحدة دون مستواهم، والذين نطلق عليهم بأصحاب المشاكل

فيجب أن يوجه المدرس إليهم عناية فائقة في تكييف المادة إلى قابليتهم تدريجياً، وعدم تكليفهم فوق طاقاتهم.

ب. ترمي إلى إيجاد رابطة بين الوحدة الجديدة وبين خبرات الطلاب السابقة، لجعل أفكارهم مستعدة لاستقبال الأفكار الجديدة التي تستوحيها إليهم الوحدة المراد تعليمها. وبعبارة أخرى أن الخطوة الاستطلاعية ترمي إلى إيقاظ ولع الطلاب وحفزهم لأن ينتبهوا إلى العمل المقبل.

ج. ترمي إلى توجيه المدرس نفسه إلى ما يجب عمله في عرض الوحدة الجديدة ووضع تصميم هذا العرض، وتخصيص الوقت الكافي للبحث والدرس. إذ كل وحدة تتطلب عرضاً يختلف عن العرض الذي تتطلبه الوحدة الأخرى، كما وأن الوقت الذي يجب أن يخصص لوحدة يختلف في الطول أو القصر عن الوقت الذي يجب أن يخصص للوحدة الأخرى، وذلك بالنسبة إلى صعوبة الوحدة أو طولها أو قصرها، أو بالنسبة إلى درجة معلومات الطلاب للمابقة بالنسبة إليها.

إن هذه الخطوة التمهيدية يمكن أن تنفذ يومين أو لاهما: الاختبار التحريري. والمناقشة الصفية. ويفضل مورسن الطريقة الأولى أي الاختبار التحريري على أن يكون معداً إعداداً جيداً بحيث يقيس قابلية الطلاب العلمية والعقلية بنفس الوقت. ويجب أن يكون هذا الاختبار في درجة من الصعوبة أو السهولة بحيث يقيس قابلية الطلاب العلمية والعقلية في نفس الوقت.

ويجب أن يكون هذا الاختبار في درجة الصعوبة أو السهولة، بحيث يستطيع القسم الأكبر من الطلاب الإجابة عليه، كما أنه يجب أن يشعر الطلاب أن هذا الاختبار هو لغرض قياس درجة معرفتهم، لا لوضع العلامات

لهم. ويفضل مورسن أن تكون أسئلة هذا الاختبار التمهيدي من نوع الأسئلة الموضوعية كالمخطأ والصواب وانتخاب الجواب الأفضل أو تكمله العبارات.....الخ.

أما الوسيلة الثانية وهي الاختبار الشفوي أو المناقشة الصفية فتكون بتوجيه الأسئلة من المدرس إلى الطلاب، على أن يضمن المدرس توزيع هذه الأسئلة على جميع الطلاب ليعرف المستوى العام، ولكن نتيجة القياس لا تكون دقيقة كما في الاختبار التحريري.

وتستغرق هذه الخطوة الاستطلاعية أحيانا أكثر من حصة واحدة في موضوع التاريخ، وعند الانتهاء من هذه الخطوة يستعد المدرس للخطوة الثابتة.

٣. العرض:

تحت الخطوة الأولى ومجيء الطلاب إلى الصف وأفكارهم متجهة لتعلم الشيء الجديد الذي سعى للمدرس إلى ربطه بما لديهم من معلومات سابقة كما أوقف فيهم الميل إلى الاطلاع. هذا موقف الطلاب في بدء الخطوة الثابتة. أما المدرس فيأتي إلى الصف وقد استعرض واستعد لعرض الأسس العامة في الوحدة، مبينا النقاط البارزة، ومستعينا بالوسائل في المواطن التي تحتاج إلى ذلك.

وبعبارة أخرى، يكون العرض هذا عبارة عن تقديم لمحة عامة من الوحدة، أو رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة من المادة فليس في هذا العرض من تفصيل بل الغرض منه اعطاء الطلاب فكره عامة صحيحة عن الوحدة.

وقد يختلف هذا العرض عن أي عرض آخر في طرق التدريس الأخرى إذ لا يقاطع بسؤال أو بمشكلة تحمل الطلاب إلى التفكير ولكنه عرض مستمر لمقدار معين من النقاط والأفكار قد لا يستغرق أكثر من حصة واحدة. يحتاج المدرس في عرضه هذا إلى الالتجاء إلى الأساليب التي تجعله يهيم على انتباه الطلاب فيجلبهم إليه إذ إن الانتباه ضروري لنجاح العرض، وإلا اضطر المدرس إلى إعادة العرض ثانية إن لم يكن طلابه منبهين لما يقول. وعوامل انتباه الطلاب كثيرة أهمها في رأي مورسن عاملان هما:

١. شخصية المدرس والمقصود بشخصية المدرس، مجموع الصفات التي يؤثر بها في طلابه، كأسلوب إلقاءه بما في ذلك صوته ولغته ومهارته في التعبير ونفرسه في وجوه سامعيه وكذلك هيئته العامة وتصرفه أمام الطلاب وقوة جاذبيته، وما إلى ذلك من الصفات التي تكون عادة شخصية الفرد.

٢. إتقان المدرس نفسه للمادة التي تضمنها الوحدة الجديدة، إضافة إلى الخبرة الواسعة المتكونة لديه من المعلومات العامة التي يحصل عليها من قراءته الكثيرة ومطالعاته المتنوعة. فالمدرس الذي يتوقف كثيرا أثناء العرض، أو يعتمد على كتاب يخطر فيه وهو يعرض المادة لمما يساعد على تشتت انتباه طلابهم في مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية. وهذا الانتباه يكون عادة متمركزا ومحصورا إذا كان المدرس متمكنا من مادته مألكا نقاطها وتفاصيلها، لكي يستطيع أن يميز بين المهم وغير المهم منها، ويبين ما يجب عرضه وما يجب تركه للطلاب أنفسهم ليبحثوا فيه بدون تلغيم أو

تلكو. وهذا بالطبع يتطلب تحضيراً جيداً. إذ التحضير أمر لا بد منه في أية طريقة من طرق التدريس ولا نجاح في التدريس دون تحضير يسبقه كما وإن المدرس يجب أن يعلم أن ليس للغرض من العرض هو تفسير المادة فقط بل الغرض هو معرفة ما إذا كان التفسير قد استوعبه عقول التلاميذ بواسطة تتبعهم له أثناء العرض.

والمعلم الماهر يستطيع أن يعرف ذلك من وجوه الطلاب ونظراتهم، فإن رأى حاجة إلى تكرار بعض النقاط فليعمل ذلك، وإذا رأى ضرورة إلى الشرح المسهب أحياناً فليقم بذلك، وعندما ينتهي المدرس من العرض يبدأ باختبار الطلاب فيما عليهم ويسمى هذا الاختبار باختبار العرض.

اختبار العرض:

ليس الغرض من هذا الاختبار وضع العلامات للطلاب، بل الوقوف على درجة ما تعلموه مما عرضه المدرس عليهم، وذلك ليفصل بين الذين فهموا ما قاله وبين أولئك الذين ما يزالون في اضطراب وتشويش فيما قاله للطائفة الثانية التي لم يتقن أفرادها ما قاله في العرض الأول. أما الاختبار هذا، فيكون على نوعين: الموضوعي الذي يتكون من أسئلة للصواب والخطأ وانتخاب الجواب الأفضل. والإنشائي الذي يطلب للمدرس فيه من طلابه أن يكتبوا ما فهموه مما عرضه عليهم. وصاحب الطريقة (مورسن) يفضل النوع الإنشائي في اختبار العرض مهما كانت نقائصه؛ لأن هذا النوع من الاختبار يعودهم على حسن التعبير كما ويبعثهم على الانتباه لكي يفهموا ما قاله المدرس. وإن أظهر الاختبار أن الطلاب بصورة عامة لم يفهموا ما عرضه المدرس يعيد بعنذ العرض على الجميع مرة بعد أن يفحص أسباب الفشل في

العرض الأول. ويستطيع أن يحصل على هذه الأسباب من تنقيحه في أوراق الاختبار، ولكن العرض على الجميع نادر الوقوع، إذ لابد من جماعة من الطلاب أن يفهموا شيئاً من العرض الأول فيعفون من الحضور للعرض الثاني الذي يقدم إلى الجماعة التي أظهرت أوزاق اختبارهم أنهم لم يستفيدوا مما قاله المدرس. والمدرسون المبتدئون في استخدام هذه الطريقة يحتاجون إلى عرض ثالث، وبعد إنهاء كل عرض يفحص الطلاب ليطلع المدرس على درجة فهمهم، وقد يبقى في الأخير عدد قليل من الطلبة المتأخرين في الفهم فيعتبرون (متأخرين) ويعاملون معاملة خاصة من قبله.

٣. استيعاب المادة وإتقانها وتمثيلها؛

وبعد الانتهاء من العرض تبدأ الخطوة الثالثة، وتكون مدتها عادة أطول من الخطوة الأولى والثانية. وفي أثناء هذه المدة يفسح المجال للطلاب لأن يبحثوا أو يتقنوا بأنفسهم في تفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعليمها. وهذا للدرس والبحث المستقل يتطلب أن تكون غرفة الصف منظمة تنظيماً يساعد الطلاب على القيام بدراساتهم وتنقيحهم كأن يكون الصف واسعاً وأثاثه مرتباً بشكل يسهل فيه تنقل الطلاب من محل إلى آخر كما ويتطلب هذا الدرس والبحث وجود المراجع الكافية لدى الطلاب في الصف، لكي يستطيع الطلاب أن يستقوا معلوماتهم منها. فلا يكفي أن يكون لديهم الكتاب المقرر فقط.

كما يشترط أن يحوي الصف على الخرائط والصور وكل ما يساعد على تفسير المواد التعليمية الموجودة في الكتب التي في متناول أيدي الطلاب وصفوة القول إن هذه الخطوات من طريقة مورسن تحتم تظهر

غرفة الصف بمظهر لا يشك الزائر أنه في مكتبة صغيرة تحوي كل مواد التعليم اللازمة.

ويؤكد مورسن على أن المدرس المخلص و المدرس الماهر، والمدرس ذا الإعداد المتين، يستطيع أن يتبع هذه الطريقة ولو مع قليل من الكتب والمواد الإيضاحية في غرفة صف اعتيادية.

إن الطالب في هذه الخطوة من الطريقة يكون معتمدا على نفسه في تعلمه، فهو بعد أن ألم بنقاط الوحدة العامة عندما عرضها المدرس عليه في الخطوة الثانية يأخذ الآن بتوسيع هذه النقاط معتمدا في ذلك الحين على الكتب التي يجب أن تهيأ له وعلى الوسائل الإيضاحية الأخرى. إن في ذلك دافع للطالب لكي يعتمد على نفسه في الدرس والبحث بأقوى دافع له على الاستمرار في ذلك حتى بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية.

إذ إن الغرض الأساسي من التعليم كما يراه مورسن، هو حمل الفرد على أن يتعلم بنفسه في داخل المدرسة وخارجها.

إن الطالب في هذه الخطوة يعامل معاملة فردية، فالداخل إلى الصف صف يكون الطلاب فيه قد وصلوا المرحلة الثالثة من طريقة مورسن، لا يرى غير الطلاب وقد انهمك كل منهم في عمله الخاص به فقد يجد قسما لا يزلون في ابتداء العمل وقد يجد قسما آخر قد أنهوا جزءا من مادة الوحدة وأنقوا هذا الجزء بينما يجد القسم الآخر قد أنقوا كل ما يجب إتقانه من المادة التي تحويها الوحدة الجديدة وقد أعطوا هؤلاء أعمالا أخرى يشغلون فيها، قد تكون بعيدة عن الوحدة ولكن المدرس طلب منهم ذلك لأن مقدرتهم المتوقعة جعلتهم ينتهون من الخطوة الثالثة قبل رفاقهم فتشغيلهم الإضافي هذا

يجعلهم لا ينتظرون الباقيين للانتهاء من العمل حتى يكونوا جميعهم مستعدين للخطوة الرابعة وخلاصة القول أن كل طالب يصارع المادة بنفسه فتراه يأخذ من هذا الكتاب فينقط منه بعض ما يراه ضروريا ثم يتناول كتابا آخر وينتقي منه أيضا ما يفيد ثم يراه يذهب إلى الخارطة المطقة في جدار الصف أو صورة لينظر فيها ويحقق صحة بعض ما ناله من الكتاب هذا فيما يخص التاريخ.

إن الوسائل التي يستعين بها الطالب في هذه الخطوة هي القراءة والخط فكلما كانت قراءة الطالب سريعة، وكلما كان قادرا على أن يفهم ما يقرأ كان اكتسابه للمعلومات من الكتاب والمراجع أسرع وأكثر من غيره، كذلك كلما كان خطه واضحا وكان سريعا في الكتابة كان إتقانه لما يكتب أحسن من غيره، كما إن المدرس لا يسأم من قراءة أوراق اختباريه سواء كان ذلك في مرحلة العرض أو في مرحلة التمثيل أو في المرحلة الأخيرة من الطريقة.

اختبار الإتيان:

بعد انقضاء مدة على الطلاب في هذه المرحلة يقوم المدرس باختبارهم بعد أن يتأكد من ملاحظاته المستمرة ومراقبته للطلاب بأنهم قد وصلوا إلى درجة من الإتقان يستطيعون فيها من تأدية الامتحان. وهذه الملاحظة والمراقبة هما في الحقيقة نوع من الاختبار، إذ بواسطتها يستطيع المدرس أن يتعرف على درجة معارف طلابه و مقدار ما تعلموه خلال المدة المخصصة لهذه الخطوة من الطريقة أما نوع الاختبار التحريري الذي يفصله موعن في آخر مرة هذه الخطوة فهو اختبار لنتخاب الجواب الأفضل إذ يظهر هذا النوع من الاختبار عادة نواحي قوة للتلميذ ونواحي ضعفه بنفس الوقت.

إن الغرض من هذا الاختبار فصل التلاميذ الذين قد وصلوا درجة من الإتقان، لا يحتاجون فيها إلى الاستمرار في الدرس والبحث في المادة التي تحتويها الوحدة، إذ يكلف هؤلاء بدروس أخرى قد يكونوا فيها ضعفين. أما الذين لم يصلوا درجة جيدة من الإتقان، فيطلب منهم الاستمرار في هذه الخطوة والاستزادة من البحث والدرس في مادة الوحدة، وبعد مدة أخرى يختبرون اختبارا ثانيا إلى أن يصبحوا متمكنين من المادة التي تتطلبها هذه الوحدة المراد تعليمها، وحينئذ يصبحون أهلا للانتقال إلى الخطوة الرابعة.

4. التنظيم

وهي الخطوة التي يجتمع فيها الطلاب مرة ثانية بعد أن تفرقوا نتيجة لاختبارات الإتقان. يجتمع الطلاب بدون كتاب أو خرائط أو أية وسيلة أخرى من وسائل الدرس والبحث.

يطلب منهم للمدرس أن يخلصوا للمادة التي تحويها الوحدة وإن ينظموا ما درسوه، وما بحثوه ونقبوه على شكل رؤوس أبحاث مقدمين النقاط البارزة الكبيرة ثم الصغيرة فالأصغر وهكذا ليست هذه الخطوة هي خطوة إتقان المادة أو استيعاب لمعلومات إضافية بل الغرض منها حمل الطلاب على تنظيم أفكارهم وأبحاثهم وترتيب النقاط ترتيبا منطقيا ولهذا فليس هناك ترتيب معين يتحتم على الطالب اتباعه في هذه الخطوة، بل فسخ المجال لهم لأن يدعوا و يبتكروا بالترتيب الذي يرونه مناسباً فالاعتماد على الفردية في هذه الخطوة له المكان الأول.

وكثيرا ما يتحتم هذا التنظيم في المواضيع ذات المحتويات الواسعة، وقد لا يجيد بعض الطلاب هذا التنظيم وهذا الترتيب فالأخرى بالمدرس

تصحیح أخطائهم وإرشادهم إلى ما يساعدهم على التنظيم الجيد. ويرى مورسن عدم تخصيص أكثر من حصتين للاشتغال بهذا التنظيم.

5. التسميم:

وهي الخطوة الأخيرة من خطوات مورسن، وهذه الخطوة في الحقيقة عكس الخطوة الثانية التي عرض فيها المدرس نفسه الوحدة الجديدة. ففي الخطوة الأخيرة يعرض الطلاب أنفسهم خلاصه أبحاثهم وتقييمهم أمام المدرس وأمام بقية الطلاب.

ولا يشترط أن يكون جميع ما يلقيه الطلاب متشابهاً، بل كل طالب مكلف بالإلقاء ويلقي وجهة نظره الخاصة من المادة التي تحوّلها الوحدة على أن يناقشه بقية الطلاب فيما يأتي به إليهم من المادة والأفكار. وبما أن المدة التي تخصص لهذه الدعوة عادة لا تتجاوز الحصتين أيضاً فلا يمكن أن يعرض جميع الطلاب نتائج أبحاثهم ودراساتهم.

لذا يطلب المدرس من قسم من الطلاب أن يستعدوا لهذا العرض بينما يطلب من القسم الباقي أن يقدموا نتائج بحثهم وأفكارهم بصورة تحريرية على أن يناوب المدرس الطلاب الذين يعرضون المادة في كل وحدة جديدة.

فالذين يقومون بالعرض في إحدى الوحدات يقدمون نتائج أبحاثهم تحريرية في الوحدة الأخرى، وهكذا يصبح جميع الطلاب قد تحكموا أمام الصف ونوقشوا بالوقت نفسه فالمدرس يجلس مع الطلاب ويلقي أحدهم مادته وعند الانتهاء تبدأ المناقشة ويدير الطالب دفثها وهو الملقى، والمدرس ما يزال جالسا كأحد الطلاب، ويجب أن يتذكر المدرس أن الغرض من هذه الخطوة ليس الإقناع فحسب، بل حمل الطلاب على التعبير الشفوي من أنفسهم.

مساهمات إعماد الفصل الثاني

١. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، وآخرون: مهارات التدريس، دار النهضة المصرية ١٩٨٥.
٢. حسن ملا عثمان: / طرق للتدريس ج ٢ طرق تدريس المواد الاجتماعية مكتبة الرشيد للرياض ١٩٨٣.
٣. حسن ملا عثمان: طرق للتدريس ج ٣، طرق تدريس علم النفس وعلم الاجتماع، مكتبة الرشيد للرياض ١٩٨٣.
٤. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس ج ١، دار الكشف بيروت ١٩٥٦.
٥. الدكتور صبحي خليل عزيز: أصول وتقنيات التدريس والتدريب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ الجامعة التكنولوجية بغداد ١٩٨٥.
٦. الدكتور فكري حسن ريان: التدريس، عالم الكتب ١٩٧١.
٧. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة مكتبة النهضة ١٩٧٤.
٨. محمد زياد حمدان: طرق سائلة للتدريس الحديث، الحوار والأسئلة الصفية، دار التربية الحديثة ، عمان ١٩٨٥.
٩. الدكتور مسارع حسن الراوي ، الدكتور مصطفى حمدي : أصول تدريس العلوم الاجتماعية دار الثورة للطباعة والنشر بغداد ١٩٦٤.
١٠. الدكتور محمد مصطفى زيدان: عوامل الكفاية في التربية، دار مكتبة الأنجلو طرابلس ليبيا، ١٩٧٤.

الفصل الثالث

الوسائل التعليمية وتقوية نتائج تدريس التاريخ.

أولاً ، الوسائل التعليمية.

ثانياً، أنواع الاختبارات .



الفصل الثالث

الوسائل التعليمية:

أولاً: أهميتها:

نرجع أهمية الوسائل إلى كونها تعرف الطلاب بالأشياء والموضوعات الجديدة التي لا يملكون صوراً إدراكية سابقة عنها. والتي لا يكفي الشرح أو الكلام عنها لغرض فهمها واستيعاب خبراتها الحقيقية، لذا لابد من عرض نموذج أو عينة أو صورة تخطيطية عنها لغرض تحقيق الهدف.

والوسيلة التعليمية من ناحية أخرى تعتبر مهمة في جذب انتباه الطلاب إلى الدرس وتشويقهم إلى المشاركة فيه بفعالية ونشاط، لأنها ترضي حب الاستطلاع لديهم، لأنها تعتمد على حاسة السمع إلى جانب حاسة البصر وقد تسهم حواس أخرى في تأكيد إدراك الحقائق والمعلومات حسب موضوع ومادة الدرس كما تؤدي الوسيلة التعليمية أغراضاً أخرى منها غرس المبادئ والقيم التربوية في نفوس الطلبة.

ثانياً: أسس اختيارها واستخدامها:

١. أن تكون الوسيلة المستخدمة ذات صلة وثيقة بالموضوع لا أن يتكلف المدرس في إيجادها أو يجعلها غرضاً وهذا لا وسيلة.
٢. أن تكون في مستوى الطلاب من ناحية إدراك المبادئ التي تقوم عليها وكيفية العمل بها والأهداف التي تحققها كأن تكون خارطة مجسمة أو كرة أرضية أو الصور.

٣. أن تكون واضحة في ذاتها وخالية من الأخطاء العلمية لتحقيق الأغراض العلمية والتربوية من حيث صحة المعلومات ونقته، وكذلك نظافتها كي تحبب لدى الطلاب من خلاله للغاية المقصودة أو من عرض الوسائل التعليمية، وإذا لم تحقق الوسيلة ذلك فأنها تصبح أداة للنهر وإضاعة الوقت.

٤. أن لا يتكرر عرض عدة وسائل تعليمية في موضوع واحد خاصة إذا كانت هذه الوسائل لا تتضمن معلومات جديدة ولا تهدف إلى تحقيق هدف جديد.

٥. ويمكن مراعاة الأمور الآتية في حسن اختيارها.

أ. إمكانية الحصول على وسيلة بجهد قليل.

ب. ملائمتها للمكان الذي ستستخدم فيه وللزمن المخصص للأجهزة الموجودة وإمكانات نقلها.

ج. ثمن وتكاليف الوسيلة.

د. مدة استخدامها ومتى تستهلك.

٦. حسن استعمال الوسيلة.

ينبغي استعمال كل وسيلة بطريقة صحيحة تتفق وخطة الدرس فهي ليست شيئا كماليا ولا يمكن الاستعاضة بها عن موضوع الدرس ومما يؤدي إلى النجاح في استعمال الوسيلة:

أ. ينبغي تقديمها في الموعد المناسب، وعند تزامن الحاجة لاستخدامها.

ب. عدم عرضها قبل البدء بموضوع الدرس.

ج. ينبغي رفعها عن أنظار الطلبة بعد الانتهاء من استعمالها أو بعد شرح النقطة أو النقاط التي تتطلب عرضها، ويمكن إعادة عرضها ثانية في الموقف الذي يتطلب ذلك، ويمكن عرضها ثانية قبل نهاية المحاضرة.

ثالثاً: مفهومها وأهميتها في عملية التعليم والتعلم:

نقصد بالوسائل التعليمية وتدعى أحياناً بالمعينات التعليمية. كل أداة يستخدمها المدرس من أجل أن تعينه في تحقيق أهدافه التدريسية، وهذا يعني أن الأصل في التدريس هو نشاط المدرس وما يستعمله من وسائل تعليمية كالخرائط والصور والأفلام والرحلات واستخدام الكتب والمطبوعات .. الخ. ما هي إلا أدوات تعليمية تساعد المدرس إذا حسن اختبارها واستعمالها.

وللوسائل التعليمية المستخدمة استخداماً مجزياً مكانة هامة في عملية التعليم وذلك للأسباب الآتية:

١. إن التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس غير كاف لتوضيح وتجسيد الحقائق والمفاهيم والأفكار والمبادئ التي تتضمنها الدروس التي يلقيها المدرس، أو الموضوعات التي يطالعها الطالب في الكتب لتصور وفهم الطلاب، ولا سيما في مرحلة الدراسة المتوسطة ولما يدرسون من ظواهر تاريخية عبر العصور المختلفة، وعلى الصعيد الدولي والقومي والعالمي، يعتمد على خبرات سبق الإحساس بها لاسيما الخبرات البصرية، وهذا تقدمه الخبرات المباشرة والوسائل التعليمية، فهي تضيف على التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس أو الذي يتضمنه الكتاب المدرسي جواً من

الحيوية والواقعية لكونها تقدم تجسيدا ماديا مشوقا لما تتطوي عليه الدروس من أفكار وارتباطات مكانية وعلاقات زمنية.

٢. إن الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية من شأنه أن يعين المدرس على تحقيق أهداف درسه؛ لأنها تثير اهتمام وانتباه الطلبة لما يدرسون، فهي تقدم لهم خبرات حسية مشوقة ومتصلة بموضوع درسهم وبصورة مترابطة ومتماسكة، فتعيلهم على توضيح محتوى الدرس وعلى ملاحظة وتتبع أجزائه وما يلي هذه الأجزاء من علاقات وارتباطات، وهذا بدوره يسهل فهمه لموضوع الدرس ويجعل تعليمهم أطول زمنا.

٣. إن مادة التاريخ من لكثير المواد الدراسية حاجة إلى استخدام الوسائل لكونها تتضمن علاقات زمنية يصعب على الطلبة لاسيما في مرحلة الدراسة المتوسطة تصورها وفهمها.

رابعاً: أنواعها:

١. السبورة:

تعتبر السبورة من اقدم للوسائل التعليمية وأكثرها شيوعاً، فهناك عدد كبير من المدرسين لا يجيدون استخدام السبورة استخداماً سليماً يساعد الطلبة على تتبع أجزاء الدرس، وتوضيح العلاقات بين هذه الأجزاء.

وترجع القيمة التعليمية للسبورة كوسيلة من الوسائل البصرية المعينة في التدريس إلى كونها تلائم العمل الجمعي، وإن ما يكتب ويرسم عليها يشمل نواحي عديدة ومتنوعة فما يدون على السبورة وما يرسم عليها يتمكن من ملاحظاته ومناقشاته جميع طلبة الصف، ويمكن أن يكون مدعاة لجلب انتباههم وإثارة اهتمامهم لمحتوى الدرس.

وما يكتب ويرسم على السبورة يتضمن أموراً مختلفة يختار منها
المدرس ما يناسب طبيعة الدرس وما يلائم مستوى نضج الطلبة.
وتستخدم السبورة لدى تدريس مادة للتاريخ لأغراض متعددة منها:
أ. تكوين ملخص واضح لنقاط الدرس الرئيسية.

ب. كتابة الكلمات الصعبة.

ج. كتابة للتواريخ الهامة.

القواعد التي ينبغي مراعاتها لدى استخدام السبورة:

إن استخدام السبورة على نحو فعال ونجاح يتطلب من المدرس
الاهتمام بالأمور الآتية:

١. يراعى أن تكون السبورة نظيفة غير مكتوب أو مرسوم عليها ما يتعلق
بدرس سابقة. وكذلك ينبغي أن تكون إضاءة للسبورة جيدة ولونها مريحاً
وهناك نوعان من السبورات من حيث اللون: سبورة سوداء اللون وسبورة
خضراء اللون.

٢. ليس هناك نظام صارم ومحدد لاستخدام السبورة، والمدرس حر في
انتهاج الأسلوب الذي يراه أكثر جدوى من الناحية التعليمية لدى استعمال
الأسلوب الذي يراه أكثر جدوى وننصح أن يقسم المدرس السبورة إلى قسمين
أحدهما: كبير إلى اليمين والآخر أصغر منه إلى اليسار ويستخدم القسم
الأيمن لكتابة ملخص لنقاط الدرس الرئيسية ويخصص القسم الأيسر لرسم
بعض الرسوم السريعة لبعض أجزاء الدرس ولتكوين الاصطلاحات والأرقام.
٣. يفضل ألا يكون الملخص السبوري مكتوباً على السبورة وجاهزاً قبل
الدرس، بل ينبغي أن يكتب نقطة بعد نقطة وبصورة واضحة ومرتبّة، وذلك

لأن الملخص الكامل والجاهز قبل الدرس قد يكون معقداً وبتالي وقد يربك الطلبة. أضف إلى هذا أن الملخص المبسوط الكامل لا يتيح للطلبة فرصة الإسهام في استخلاص نقاطه وتكوينه نتيجة نقاشهم مع مدرس الصف ونقاشهم بعضهم البعض.

٤. من المفضل أن يقلل المدرس قدر المستطاع من كتاباته على السبورة الرئيسية، وينبغي تجنب كثرة مسحها وملئها في الحصّة الواحدة؛ لأن ذلك يؤدي إلى تبعثر انتباه الطلبة وإلى إضعاف قدرتهم على فعل العلاقات بين أجزاء الدرس الجديد.

٥. إذا كان موضوع الدرس يتطلب أن تستخدم عدداً من الرسوم والخرائط السبورية بحيث من الصعب أن تمتنعها بوضوح سبورة الصف الرئيسية ومن العبث رسمها أثناء سير الدرس لأنها تستغرق وقتاً طويلاً.

٦. ينبغي أن يكون ما يكتب على السبورة واضحاً لجميع طلبة الصف ولهذا السبب يجب تجنب الكتابة في الجزء الأسفل تماماً من السبورة.

٧. استخدام الطباشير الملون، لإبراز وزيادة توضيح محتوى الخرائط السبورية أو الرسوم التخطيطية.

٢. المرافط والكلمات الأرضية:

تعتبر الخرائط من أهم الوسائل التعليمية ووسيلة إيضاح مهمة في تعليم التاريخ. فأحداث التاريخ ووقائعه لها ظروفها الزمانية والمكانية المعينة. فكل حدث تاريخي له بعده الزماني وله مكانه الذي وقع فيه، وهذا يعني أن تعرف الطلبة على مكان وقع الحدث التاريخي وعلى خصائص هذا المكان من شأنه أن يعينهم على فهم الحدث التاريخي وتفسيره. والاستخدام الفعال

للخرائط التاريخية (يساعد) الطلبة لبلوغ هذا الغرض. نللك لان الخارطة التاريخية الجيدة تعين الطلبة على تحديد أماكن وقسوع الأحداث التاريخية على (توضيح) سماتها الجغرافية، والخرائط التاريخية قد تستخدم من اجل عقد المقارنة للتاريخية وإيانة التطور. فالمدرس الذي يهدف على مقارنة مدى امتداد النفوذ الاستعماري في الشرق العربي في الوقت الحاضر، لابد من إن يوضح هذه المقارنة مستعينا بخارطتين، أولاهما: توضيح للظاهرة التاريخية الأولى والخارطة الثانية؛ توضح مدى تقلص النفوذ الاستعماري في أقطار الوطن العربي في يومنا الحاضر.

ومن المؤسف أن غالبية مدرسي التاريخ في مدرسنا الثانوية لا يستخدمون الخرائط كوسائل إيضاح بصرية إلا في حالات نادرة جداً، والقليل منهم أن ينتج خرائط حائطية أو يوصي طلابه باقتناء أطلس تاريخي. وليري وجوب اتباع مدرس التاريخ لبعض الخرائط الحائطية مهمة، والمتصلة بموضوعات المنهج مستعينا بطلابه من ذوي القدرة الفنية على الرسم، وهناك مصادر عديدة للخرائط التاريخية هي الأطالس التاريخية والكتب التاريخية المقسمة بالرصانة والدقة العلمية.

قواعد ينبغي مراعاتها لدى استخدام الخرائط:

١. لدى إعدادك الدرس عين الخارطة أو الخرائط التي ينبغي استخدامها واطلع على مدلولات ورموز الخارطة، فالخرائط لها لغة خاصة ندعوها لغة الخرائط تتألف من مجموعة الرموز والإشارات ومقاييس للرسم، ولا يمكن إدراك وفهم ما هو موضح في الخرائط من قبل المدرس أو من قبل

الطلبة إلا بعد استيعاب ووعي لمذلولات هذه الرموز والإشارات قبل استخدام الخارطة لأي غرض من الأغراض.

٢. حدد كيف ومتى تستعمل الخارطة في درسك، وما هي الأسئلة التي توجهها للطلبة والمتصلة بما يشاهدونه ويلاحظونه ويستخلصونه من حقائق من الخارطة.

٣. يفضل في الخرائط الحائطية أن تكون كبيرة وواضحة لجميع طلبة الصف وأن يلم الطلبة بمذلولات رموزها.

٤. للخريطة الصماء التي يرسمها المدرس على السبورة وينميها خطوة خطوة حسب نمو للدرس فائدة تعليمية قيمة. فالطالب يتابع أولاً بأول ما يصفه المدرس على الخارطة لتوضيح حقيقة ما، في حين نجد عند بعض الطلبة نوعاً من الارتباك في فهم ما يوضع على الخرائط الجاهزة نظراً لتعقدها نسبياً، فالخارطة الصماء ميزة أخرى بالنسبة للخرائط الجاهزة، فالخارطة الصماء تمكن المدرس والطلبة من التحرر من التفاصيل التي لا مبرر لها والتي لا علاقة لها بما يهدف المدرس إلى توضيحه.

الكرة الأرضية:

تمتاز الكرة الأرضية كوسيلة تعليمية بخصيصة تميزها عن بقية الخرائط وذلك، لأن الكرة الأرضية تمثل الأرض احسن تمثيل في كرويتها وهي أيضاً تبين بصورتها أدق من بقية الخرائط لتوزيع مواقع القارات بالنسبة لبعضها البعض.

والكرات الأرضية على أنواع منها:

أ. كرة أرضية طبيعية ملونة موضح عليها مواقع القارات وغيرها من الظواهر الطبيعية.

ب. كرة أرضية سياسية تبين الحدود السياسية بين الدول والدول المستقلة والمستعمرات وغيرها من البيانات الجغرافية الهامة.

٣. الأشكال البيانية:

١. اللوحات والخرائط الزمنية:

من المشكلات التي يواجهها مدرسو التاريخ في المدارس الثانوية، لاسيما في الصفوف الأولى منها، مشكلة إدراك الطلبة وتصورهم للعلاقات الزمنية بين الأحداث والتيارات التاريخية، والتي يكون إدراكها من قبل الطلبة أصعب من إدراكهم للعلاقات المكانية، ولما كان وضوح العلاقات الزمنية لأحداث التاريخ عاملا رئيسا في فهم هذه الأحداث وتصوير طورها.

لذا أصبح إلزاما على مدرس التاريخ الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية التي تساعد الطلبة على توضيح العلاقات الزمنية لأحداث التاريخ وعلى تنمية الحس الزمني فيهم.

وللوحات الزمنية ضريان هما: الخط الزمني باللوحة أو الخارطة الزمنية.

١. الخط الزمني:

وهو أبسط ضرب من ضرب اللوحات الزمنية ويتكون برسم خط واحد طولي أو عمودي يقسم إلى أجزاء متصلة يمثل كل منها سنة أو خمس أو عشر سنوات أو أكثر حسب قصر أو طول الفترة التاريخية التي يوسع

تطورها الخط الزمني. وتوضع كل جهة تاريخية في مكانها الزمني الصحيح من الخط.

ومن المفضل أن يزود الخط الزمني الذي يرسمه الطلبة بكراساتهم أو ما ينتجونه من خطوط زمنية حائطية ببعض الكتابات القليلة و ببعض الصور التي لها علاقة بالأحداث والتغيرات التاريخية التي يوضحها الخط الزمني.

٣. اللوحات أو الخرائط الزمنية:

إن الخارطة أو اللوحة الزمنية أداة قيمة في توضيح العلاقات الزمنية بين الأحداث التاريخية في فترة أو خلال فترات تاريخية معينة. وتتكون اللوحة الزمنية من أعمدة متوازنة يمثل كل واحد منها جانباً من جوانب من حياة الأمة كنظام الحكم وخصائص الكيان الاقتصادي والسياسية الخارجية خلال فترة تاريخية محددة. وإليك لوحة زمنية توضح تطور بعض الجوانب الهامة من تاريخ فرنسا منذ قيام ثورة ١٧٨٩ وحتى عهد إمبراطورية نابليون الأول:

خريطة زمنية للثورة الفرنسية ١٧٨٩ - ١٨١٥.

السنين	الحكومة	المسلطة	أهم الأحداث الداخلية
مارس - حزيران ١٧٨٩	الملك ومجلس الأمة	للملك	تحتي سلطة الملك
١٧٨٩	للجمعية	للطبقة	إلقاء الحقوق والواجبات الإقطاعية إعلان
١٧٩١	الوطنية والملك	الوسطى	حقوق الإنسان - دستور الجمعية الوطنية
١٧٩١	الجمعية	الطبقة	إعلان الحرب على النمسا وبروسيا
١٧٩٢	التشريعية والملك	الوسطى	
١٧٩٣	للمؤتمر	كومونة	إعلان الجمهورية - عهد
١٧٩٥	الوطني	باريس	الإرهاب - دستور ١٧٩٥
١٧٩٥	حكومة	للطبقة	ضبط وفساد حكومة الإدارة - ازدياد نفوذ رجال
١٧٩٩	الإدارة	الوسطى	الدين ومواصلة النصر في الحرب الخارجية
١٧٩٩	نابليون	نابليون	القيام باصلاحات داخلية تؤكد عموما على
١٨٠٤	بونابرت .	بونابرت	مبدأ المساواة دون مبدأ الحرية
١٨٠٤	إمبراطورية	نابليون	النتائج المترتبة على سياسة للتوسع
١٨١٥	نابليون	نابليون	والحروب ١٨٠٤ - ١٨٠٥ والتي أنهكت جوانب الحياة المختلفة في فرنسا.

وهذه اللوحة الزمنية يمكن أن ترسم بشكل أو بآخر بحيث توضح
جوانب من حياة فرنسا خلال تلك الفترة تكون أكثر تنوعا وشمولا كالحياة

الدستورية والعلاقات والسياسية الخارجية -الخ. ويمكن إكمالها حتى قيام الجمهورية الفرنسية الخامسة.

والقيمة التعليمية لمثل هذه اللوحات الزمنية متأتية من أنها تساعد الطلبة على توضيح الترتيب الزمني لتطور ناحية معينة كتطور نظام الحكم في فرنسا في اللوحة السالفة الذكر واللوحة الزمنية، كذلك تبين التدرج الزمني لتطور نواح عديدة في حياة المجتمع كتطور للحكومة والسلطة والحياة الدستورية والكيان الاقتصادي خلال حقبة تاريخية معينة. فهي إذن أداة تعليمية مهمة تعين الطالب على توضيح تطور (كل جانب) من الجوانب الرئيسية في حياة الأمة على حده.

(وهذا يمثل المسار الطولي في اللوحة الزمنية) وتساعد على إدراك العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين هذه الجوانب الحضارية لامة خلال الفترة نفسها (وهذا ما يمثل المسار الأفقي في اللوحة الزمنية).

وللخارطة الزمنية وظيفة تعليمية أخرى مهمة، وهي استخدامها أداة توضيح في الدراسة التاريخية المقارنة لتطور الحضارة في منطقتين أو أكثر من العالم خلال فترات تاريخية محددة.

الصور

تعتبر الصور من الوسائل التعليمية في تدريس مادة التاريخ لكونها تجسد وتوضح للكثير من الحقائق بصورة أفضل من مجرد الاختصار على الشرح اللفظي لمادة الدرس. فالاستخدام الناجح للصور الجيدة يساعد الطلبة على تصور وتوضيح ما يقوله المدرس وينمي فيهم روح الملاحظة الفاحصة لما يشاهدون. كما أن استعمال الصور كوسيلة تعليمية من شأنه أن يكون

مدعاة لإثارة اهتمام وانتباه الطلبة لما يتعلمون. ولإيضاح القيمة التعليمية لاستخدام الصور تشير على سبيل المثال أن بعض موضوعات التاريخ القديم كموضوع ، الساعة والتقويم، الفنون، المعابد، النحت، الرسم، النقود، الزراعة والري، لا يكفي مجرد الشرح اللفظي في تدريسها لأنه من الصعب أن يؤدي مجرد التعليم اللفظي إلى توضيح هذه المنجزات الحضارية في ذهن الطالب وتصوره، ولهذا السبب لابد من استعانة المدرس ببعض (الصور) المختارة أو الأفلام ليضفي على الوصف والشرح اللفظي الكثير من الحيوية والتجسيد الواقعي لمضامين هذه المجموعات.

وتمتاز الصور كوسائل إيضاح بصرية بأنها من الميسور الحصول عليها من مصادر عديدة وتكاليفها قليلة. ومدرس التاريخ يستطيع جمع الصور من الكتب والمجلات والصحف ومن إدارات المتاحف.

كما أن كتب تدريس التاريخ تزود غالباً ضمن قائمة المراجع بكثف عن مصادر اقتناء الوسائل التعليمية ومنها للصور والأفلام. وعلى المدرس أيضاً تشجيع طلابه على جمع الصور المتعلقة بموضوعات منهج التاريخ لكل سنة من سني الدراسة.

الأمر الذي ينبغي مراعاتها لدى استخدام الصور:

١. ينبغي أن تكون الصور واضحة ودقيقة من الناحية العلمية لكي تكون الصورة الذهنية الناجمة عن مشاهدتها واضحة ودقيقة أيضاً.
٢. ينبغي أن تكون الصورة كبيرة الحجم، يسهل على الطلبة رؤيتها لدى عرضها عليهم. وإذا كانت الصورة صغيرة يمكن استخدام العاكسات لتوضيحها وتكبيرها.

٣. يفضل ألا تكون الصورة مزجحة بالتفاصيل لكيلا تحجب التفاصيل
الفكرة الرئيسية في الصور أو تغطي عليها.

٤. ومن الاستخدامات النافعة للصور في تدريس مادة التاريخ، الاستعانة منها
لتوضيح المقارنة والتطور في جانب من جوانب الحضارة، كطرق
المواصلات أو طرق الزراعة في العصور القديمة والوسيلة وفي الوقت
الحاضر، أو استخدام مجموعة من الصور لغرض استجلاء أوجه التباين
والشبه بين تطور فن البناء في مصر وسوريا مثلا خلال العصور القديمة
أو العصور الإسلامية.

استخدام التلفزيون التعليمي في تدريس التاريخ:

يشعر التلاميذ في معظم الأحوال، وفي جميع المستويات التعليمية
بصعوبات ومشكلات في فهم المادة التاريخية التي تحتويها المناهج المدرسية
في هذا المجال، وهذا يرجع في الغالب إلى طبيعة مادة التاريخ من ناحية
والى طرق تدريسها من ناحية أخرى، فالتاريخ يرتبط أساسا بالبعد الزماني
أو البعد المكاني، وهنا تكمن الصعوبات الأساسية في دراسته، فهو يشمل على
دراسة الشعوب أو عاداتها وكل مخلفاتها وأثارها الفكرية والمادية. وكل ما
توفر من المفاهيم واتجاهات وقيم تحكم في سلوكيات البشر في الأزمنة
الماضية. ولذلك فإن المتعلم على المستوى الدراسي يشعر دائما بغموض في
الأساليب والدوافع كما أنه يفتقر في تفسير الكثير من المواقف نظرا لعدم
توافر الأدلة الكافية. وبخاصة أن المناهج التقليدية تأخذ شكل السرد
التاريخي المتتابع، والمستند إلى تسلسل الأحداث والوقائع التاريخية.

ولما كانت الكتب المدرسية في التاريخ تنظم بذلك الصورة في اغلب الأحوال فإن المدرس يقوم بتلقيح المعارف والحقائق التاريخية بنفس الصورة التي نظمت بها الكتب المدرسية. ومن هنا يصبح على المتعلم أن يحفظ ويستوعب بغض النظر عن مستوى للفهم الذي يحققه من خلال هذا الجهد، ولذلك يجتهد التربويون دائما للبحث عن أفضل السبل التي يمكن استخدامها في تدريس هذه المادة لمساعدة المتعلم على الاستفادة الحقيقية من دراسة التاريخ، ولذلك يستخدم التلفزيون التعليمي في هذا الشأن لمحاولة جعل التاريخ حيا. أي يشعر به المتعلم كما لو كانت أحداثه تجري في الوقت الحاضر. وذلك في محاولة لتخطي بعدي الزمان والمكان اللذين يرتبطان بمادة التاريخ ارتباطا وثيقا. ولذلك يمكن القول أن استخدام التلفزيون لتدريس مادة التاريخ يمكن أن يساعد فيما يلي:

١. توضيح التاريخ بالحاضر الذي يعيشه المتعلم، فهو لا يستطيع أن يفهم الحاضر بصورة سليمة إلا إذا أدرك القوى والعوامل التي أثرت وتأثرت فيه، وكلما كان فهمه للماضي كاملا ساعده ذلك على فهم الحاضر، والتلفزيون التعليمي مما يتوافر له من عنصر الإثارة والتشويق والحركة يساعد على ربط الماضي بالحاضر الأمر الذي يساعد على زيادة فهم التلميذ للحاضر. والذي يصعب تحقيقه من مجرد السرد المتتابع لأحداث التاريخ.
٢. تنمية فكرة التغير لدى المتعلم. وهذه الفكرة ليست وليدة الحاضر الذي يعيشه المتعلم، ولكنها محصلة لأحداث ومواقف وتطورات تضرب بجذورها في الماضي البعيد القريب. ولذلك فإن التلفزيون بمقدرته على الانتقال من عصر إلى آخر، مع الربط بينهما يبرز فكرة التغير، ويساعد

المتعلم على قبول هذه الفكرة والاستعداد والمشاركة في هذه العملية على نحو فعال.

٣. نقدم عرضاً شاملاً ومناسباً لمستويات التلاميذ للسجلات والوثائق والمخلفات التي تركها من عاشوا في الماضي، وهذا الأمر يعد من أساسيات العمل التاريخي والدراسة في هذا المجال. وهو بذلك يساعد المعلم على الخروج عن النمط التقليدي في دراسة التاريخ. إذ أنه يأخذ بيد المعلم لكي يدرس التاريخ من مصادره الأساسية ومن ثم لا يصبح الكتاب المدرسي التقليدي المصدر الوحيد لتعلم هذه المادة.

٤. تنمية المفاهيم الأخلاقية. فالتاريخ يحتوي على الكثير من المعاني والمغازي التي يستطيع المتعلم لو احسن المدرس تقديمها أن يعدل من مفاهيمه وقيمه وبالتالي سلوكياته. فالتفزيون عامة يمتلك من قوة التأثير والفاعلية ما يساعد المتعلم على مقارنة ما يعرض أمامه بالسلوكيات والمفاهيم والقيم السائدة لديه.

٥. تكوين النظرة الموضوعية فالمتعلم من خلال مشاهدته لأحداث التاريخ في حركات متتابعة على شاشة التلفزيون يجد الفرص المناسبة لكي يقارن، ويحلل ويفسر، ويتفاعل مع الأحداث. وهنا يستطيع المدرس أن يعلم تلاميذه كيفية التحليل والنقد. وإصدار أحكام سليمة بشأن المادة المعروضة إذ إن عرض حقائق التاريخ بصورة مجزأة. لا يقدم الصورة الكلية. ومن هنا يصبح من الصعب على المتعلم أن يكون متصوراً لها، ولذلك نجد أنه من الصعوبة بمكان أن يصدر أحكاماً موضوعية.

٦. تكوين فكرة التفاهم الدولي. إذ إن العديد من المواد التعليمية التي تقدم من خلال هذه الوسيلة، تعرض أحداثاً ومواقف ومشكلات محلية وعالمية، وهي

بذلك تسعى إلى تنمية مفهوم التفاهم العالمي لدى المتعلم. بمعنى انه يستطيع أن يدرك الصورة المتكاملة للعالم الذي يعيش فيه من خلال ما يتم بيانه من علاقات مباشرة بين كافة الدول التي توجد على المستوى العالمي مما يساعده على اكتساب قدر كبير من الحساسية الاجتماعية. وهو امر يصعب تكوينه من خلال التدريس التقليدي لمناهج التاريخ. والتي لا يتعدى تأثيرها عادة مستويات معرفية دنيا لدى المتعلم.

٧. تساعد المتعلم على الوصول إلى درجة مناسبة من التمكن من المادة التاريخية، فهي تعتمد في معظم الأحوال على تقديم الأدلة التاريخية، ولذلك فالمادة التاريخية التي يتم عرضها من خلال التلفزيون، يعتمد على تقديم الأدلة على كل ما يرد بها من مشكلات، أو موثق وأحداث. وفي هذا تكريب في غاية الأهمية على للتعلم عن طريق الاكتشاف لكل ما يحتويه من عمليات عقلية تنمي تفكير المتعلم وتساعد على بناء شخصيته بصورة متكاملة.

وبذلك يمكن القول: إن التلفزيون التعليمي كوسيلة تعليمية إذا ما استخدم في تدريس التاريخ يمكن الاستفادة منه وتجدر الإشارة إلى انه لا يمكن القول أن توزيع الأجهزة، وإنتاج المواد التعليمية وبثها يعد كافيا في هذا الشأن، ولكن العبرة هنا في المناخ العام داخل المدرسة وخارجها. ومدى تقبل المدرس والموجه والإدارة وأولياء الأمور بفاعلية هذه الوسيلة في عملية التربية. ولذلك فإن هذه الدراسة تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى تعرف مدى فاعلية استخدام هذه الوسيلة في تدريس التاريخ من خلال مستويات التحصيل ومن خلال محاولة قياس مدى وعي التلاميذ بأهمية وجدواه في عملية التعليم.

تقويم (ناتج) تدريس التاريخ

أهداف التقويم:

أوضحنا فيما مضى أهداف تدريس التاريخ، وتحقيق هذه الأهداف يعتبر رسالة المدرس التي ينبغي أن يؤديها على الوجه السليم مستخدماً في سبيل ذلك ما يراه مناسباً من الطرائق والأساليب التدريسية المتنوعة.

ولكي يكون المدرس على بينة من مدى تحقيقه لهذه الأهداف لابد له من تقويم نتائج تدريسه، وعملية التقويم هذه ليست عملية متلاحقة ومتراصة ومتكاملة مع العملية التعليمية فحسب بل هي عملية توجبه وإصلاح لها. فالمدرس القادر على استخدام أنسب الوسائل والأساليب لتقويم نتائج تدريسه سوف يتعرف على جوانب القوة والضعف فيه ويقف على المصاعب والعقبات التي تحول دون تحقيق التعلم المطلوب لدى الطلبة في ضوء ذلك يستطيع المدرس تحسين وتطوير طرق وأساليب تدريسه ومحتوى مادته بشكل ما يصبوا إليه من أهداف تربوية وتعليمية سوف نسلط الضوء على نوعين من الاختبارات لتقويم نتائج تدريس التاريخ وهما:

١. الاختبارات المقالية.

٢. الاختبارات الموضوعية.

الاختبارات المقالية وأنواعها

وهذا النوع من الاختبارات يستخدمه غالبية المدرسين في مدارسنا الثانوية. والاختبارات المقالية تهدف إلى اختبارات لقدرة الطلبة على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات.

والضروب (الجيدة) من هذه الاختبارات تختبر (معا) قدرة الطالب على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات وعلى الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات) وذلك باختبار قدرة الطالب على التحليل والربط والاستنباط وعقد المقارنات وتلمس حلول المشكلات، وانتقاء الحقائق من مجموعة حقائق ومعلومات لدرس معين، وإعادة وتنظيمها وعرضها بشكل مترابط ومتناسك واختبار قدرته على ما يعرض له من آراء تعبر عن وجهة نظره.

والإليك نماذج مختلفة من الأسئلة تمثل كلا النمطين السابقين:

أولاً: أسئلة مقالية تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق والمعلومات.

- تكلم عما تعرفه عن خصائص ديانة العراقيين للقدامى.
- وضح أسباب سقوط الدولة الأموية في الشام.
- تكلم بليجاز عما يلي.

إنسان الياندرنال - جمدة نصر - جلجامش.

ثانياً: والنمط الثاني من الأسئلة المقالية، يستهدف اختبار قدرة الطالب على الاستخدام الذكي للمعلومات والحقائق والتمثيل في قدرته على اصطفا بعض الحقائق والمعلومات من مجموعة المعلومات والحقائق التي يلم بها وإعادة تنظيمها وتجميعها وعرضها بصورة مترابطة ومتكاملة والقدرة على التعليل والتحليل والاستنباط والإفادة من الحقائق والمعلومات لفهم مشكلات الحياة والمجتمع وتلمس الحلول لها.

أ. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على انتقاء حقائق ومعلومات تتطلبها إجابة السؤال من مجموع ما يعرفه منها في مادة معينة، وإعادة

تنظيم وتجميع هذه الحقائق والمعلومات وربطها مع بعضها وعرضها بصورة مترابطة ومتماسكة وفقا لمتطلبات إجابة السؤال.

١. تتبع بإيجاز تطور العلاقات بين الكنيسة ونظام الحكم في فرنسا سنة (١٧٩٩-١٩٠٥).

٢. استعرض العلاقات بين فرنسا والدولة العثمانية من سنة (١٧٤٠) وحتى نهاية حرب القرم.

وغنى عن القول أن هذه الأسئلة تنقلب إلى أسئلة تختبر الحقائق والمعلومات إذا كان مضمون الإجابة معروضا في الكتاب المدرسي بصورة حقائق مترابطة ومنظمة ويضمها عنوان واحد، كأن يكون العنوان على سبيل المثال:

العلاقات بين نظام الحكم والكنيسة في فرنسا من سنة (١٧١١ - ١٨٧٥).

ب. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على إدارة العلاقات السببية (التعليلي) بين الأشياء وإليك الأمثلة التالية:
وضح أسباب ما يأتي:

١. تعدد الآلهة لدى البابليين.

٢. كان مملوك العراق للقديم مطلق السلطة.

٣. بناء المصريين للقمامى للأهرامات واختراعهم للتحنيط.

٤. غزو الملك الآشوري (أرحتون) لمصر.

٥. نشوب الحروب البونية.

ج. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على استنباط أوجه الشبه والاختلاف (عقد المقارنات بين أمرين أو أكثر) وإليك نماذج الأسئلة التالية حول اختيار هذه القدرة.

- قارن مع التعليل بين موقف الدولة الأموية في الشام وبين موقف الدولة العباسية من الموالي.
- وضح أوجه الشبه والاختلاف بين السياسية الداخلية والخارجية لكل من كافور وبسارك.

في الأسئلة المقالية يجعل الأسئلة واضحة ومفهومة ومحدودة حتى يستطيع المصححون أن يضعوا أسسا موحدة وعادلة لتقدير درجات الطلبة.

الاختبارات الموضوعية

وضعت الأنماط المختلفة للاختبارات الموضوعية لمعالجة عيوب الاختبارات المقالية التي أشرنا إليها في السطور السابقة فالاختبارات الموضوعية تتألف من عدد كبير من الأسئلة تتراوح بين (٥٠ - ٢٠٠) سؤال من مختلف الأنواع كأسئلة الخطأ والصواب والتكميل وأسئلة المزاوجة واختيار الأجوبة المتعددة واختيار وإعادة الترتيب.

وأجوبة هذه الأسئلة قصيرة قد تتكون من (كلمة) أو (جملة)، وسميت هذه الأسئلة موضوعية لأن المصححين لا يختلفون في تحديد الإجابات وفي تقدير الدرجات بعكس ما قد يحدث في إجابات الأسئلة المقالية وهذا يعني أن العوامل الذاتية للمصحح لا تتدخل في تقدير الإجابة.

و يلاحظ أن هذه الأسئلة ويعكس الأسئلة المقالية أن صياغتها تحتاج إلى ممارسة وتدريب) ويحتاج إعدادها وتصميمها إلى وقت طويل نسبياً، ولكن تصحيحها يستغرق وقتاً أقل من تصحيح إجابات الاختبارات المقالية.

والاختبارات الموضوعية عموماً تختبر القدرة على (التعرف) على الحقائق، أما الاختبارات المقالية فهي تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق، والاختبارات الموضوعية والمقالية في أحسن أحوالها لا يختبران القدرة على التفكير أو التعرف على الحقائق والمعلومات فحسب، بل ينبغي أن يهدف إلى اختبار الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات للمتصلة بمادة ما وهذا ما أوضحناه بأمثلة متعددة في الصفحات السابقة.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

هناك ضروب عديدة للاختبارات الموضوعية نذكر منها:
(إن الفرنسيين صوتوا في انتخابات رئاسة الجمهورية سنة ١٨٤٥ للاسم الذي بحمله الرئيس وليس لشخصه).

وهذا النوع من الأسئلة توضح (صيغته) كالتالي:
(ناقش مدى صحة العبارة التالية):

(ما رأيك في مدى صحة العبارة التالية):

خصائص الاختبارات المقالية:

للاختبارات المقالية نواحي امتيازها ولها نواحي ضعفها فهي وسيلة قياس لقدرات ومهارات خاصة لا تستطيع الاختبارات الموضوعية من أن تقيسها كالقدرة على انتقاء وتجميع وتنظيم الحقائق والمعلومات في كل مترابط ومتماثل.

والقدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء، أو عقد مقارنات
والقدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والاستنباط، والقدرة على
الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات لحل مشكلة ما، والقدرة على مناقشة
قضية ما أو فكرة ما واتخاذ موقف حالها وكذلك القدرة على التعبير.

أما جوانب الضعف فيها تتألف غالبا من (٥-١٠) أسئلة ولذا فمن
الصعب أن نغطي محتويات المنهج المقرر أو معظمه ومن هنا جاءت
ضرورة مزجها بالاختبارات الموضوعية.

والضعف الآخر في الأسئلة المقالية أن تصحيح إجاباتها يخضع
للتأثيرات الذاتية لمصححي الأوراق الامتحانية، نظرا لاختلاف المصححين في
تقدير الدرجات لا سيما في الأمثلة المتسمة بالغموض وعدم التحديد، ويمكن
تلافي هذا العيب باختبار الخطأ والصواب وفي هذا النوع من الاختبارات يضع
المتحنيون جملا بعضها صحيح وبعضها غير صحيح ويطلب من الطالب وضع
علامة أخرى أمام الجملة غير الصحيحة وإليك المثال الآتي:

اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية بامعان ثم ضع علامة (✓) أمام
العبارة إذا كانت صحيحة وعلامة (X) إذا كانت العبارة غير صحيحة.

• انتصر المسلمون في معركة بدر.

• حدثت معركة الخندق في السنة الخامسة للهجرة.

ونظرا لأن عامل الصدفة والحظ يلعب دورا كبيرا في دورا كبيرا في
من الأسئلة لذا ينبغي أن تحسب الدرجات حسابا جبريا بطرح الإجابة الخاطئة
من الإجابات الصحيحة على أن نختبر للطالب بذلك ضمن السؤال. وتكون
صيغة السؤال كما يلي:

اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية بلمعان ثم ضع علامة (✓) في المكان المخصص لها إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة (X) في المكان المعين لها إذا كانت العبارة غير صحيحة، واترك كل عبارة بدون أن تضع في نهايتها أية علامة إذا لم تكون متأكدا من صحة الإجابة ملاحظا أن الدرجات تجمع جمعا جبريا.

وينبغي أن لا تزيد أسئلة الخطأ والصواب عن (٥٠%) من مجموع أسئلة الامتحان الواحد وكلما كانت أقل فهو أفضل.

اختبار الأجوبة المتعددة :

وفي هذا الاختبار تعطى عدة إجابات لكل سؤال وعلى الطالب أن يختار الجواب الصحيح وإليك المثالي الآتي:

ضع خطأ تحت الإجابة للصحيحة من الأجوبة المعطاة لكل سؤال من الأسئلة الآتية:

- اخترع العراقيون القدامى الكتابة في / الألف السابع ق.م.
- الألف السادس ق.م - الألف الخامس ق.م منتصف الألف الرابع ق.م.
- تم اتفاق بلومبير بين فرنسا وإيطاليا في / ١٧٩٨ - ١٧٥٨ - ١٧١١ - ١٨٢٠م.

وفي هذه الأسئلة لاحظ أن يكون أحد الأجوبة صحيحة وإن يتراوح عدد الأجوبة (كل سؤال) بين (٤ - ٧) أجوبة كحد أدنى وحد أقصى.

أسئلة للتكميل: ويتضمن هذا الاختبار عبارات حذفت منها بعض الكلمات ويطلب من التلميذ أن يكملها ويضعها في مكانها المناسب وإليك هذه الأمثلة.

١. حدثت حروب الردة في عهد الخليفة.....
 ٢. لما ضعفت الخلافة العباسية ظهرت للقاب عديدة نكل على قائد الجيش مثل.....
 ٣. إن أول من استخدم سياسة تهجير سكان المدن المفتوحة ونقلهم إلى أماكن بعيدة هم.....
 ٤. السيادة في مكة كانت قديماً لقبيلة ١..... ثم انتقلت إلى ٢..... ثم إلى ٣.....
- وهكذا تعطى أسئلة أخرى على هذه الصورة.

أسئلة المقابلة أو الموازنة

ويعطى الطالب في هذا الموضوع من الاختبار قائمتين من الكلمات أو العبارات على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية، كأن تتضمن القائمة الأولى شخصيات تاريخية (أو) أسماء بلدان معينة، والقائمة الثانية تتضمن إنجازات تاريخية معينة تتعلق بأسماء الشخصيات أو بأسماء البلدان الموجودة في القائمة الأولى. ويجب أن تكون قائمة الأجوبة فما هذا السؤال إلى اليسار وتكون فيها إجابات أكثر من الإجابات المطلوبة بأجوبتين على الأقل لينتقي الطالب منها الإجابات الصحيحة.

وبلاحظ في هذا الاختبار ألا تقل محتوياته، عن خمس وحدات وإن لا تزيد على خمسة عشر وحدة، ففي الحالة الأولى أي إذا كانت الوحدات أقل

من خمس وحدات تضيق قيمة الاختيار لسهولة حلّه، وإذا زادت الوحدات عن (١٥) وحدة فهو يؤدي إلى إرباك التلميذ لدى تصحيح الإجابات المطلوبة.

وليك هذا المثال:

اختر الرقم للملائم من العمود (أ) وضعه أمام الكلمة أو العبارة التي يتلّك معها في العمود (ب).

العمود الأول (أ)	العمود الثاني (ب)
١. طرد الهكسوس من مصر.	١. سقراط .
٢. بناء أسوار بابل والجنائن المعلقة.	٢. شلمنسر.
٣. حل الخط المسماري.	٣. هنري رولنسن.
٤. كتاب تاريخ الرومان.	٤. نبوخذ نصر.
٥. الإلياذة والأوديسة.	٥. بطليموس.
٦. اعرف نفسك.	٦. هميروس.
٧. دولة البطالة في مصر.	٧. زنوفين.
٨. كتاب (زندلخستها).	٨. احمس.
٩. كتاب الجمهورية.	٩. ليفي.
	١٠. كليوباترة.
	١١. مردوخ.
	١٢. هيروdotus.

الاجتهادات إعادة الترتيب:

وهذه الاختبارات تتطلب من التلميذ إعادة ترتيب الحقائق أو الحوادث أو الظواهر حسب ترتيب بعدها الزمني أو المكاني أو حسب ترتيبها من حيث السوق المنطقي. وإليك نماذج من هذه الأسئلة.

اعد ترتيب ظهور الأحداث و الشخصيات التاريخية بحيث تبدأ بالإقدم وتنتهي الأحداث.

معاهدة فرساي - اكتشاف أمريكا - مارتن لوثر - بسمارك مؤتمر فيينا.

وفي دروس التاريخ يمكن تصميم الأسئلة التي تختبر قدرة الطالب على الترتيب المبني للأحداث بصور عديدة نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

في هذا السؤال نجد في كل من مجموعة (أ) و(ب) و(ج) ثلاثة أحداث تاريخية، فضع في كل ما مجموعة منها رقم (١) أمام الحدث الذي يقع أولاً ورقم (٢) أمام الحدث الذي يليه في الزمن ورقم (٣) أمام الحدث الذي وقع أخيراً.

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
لفتراع لكتابة.	الدولة الاكيدة.
شريعة حمورابي	سلالة الوركاء
اهتداء الإنسان إلى الزراعة	السبي البابلي لليهود

مجموعة (ج)	
بناء هرم خوفو	
حكم البطلمسة في مصر.	
إسخال الخيول والعربات إلى مصر.	

وهكذا يمكن وضع مجاميع أخرى تتعلق بأحداث التاريخ اليوناني القديم أو الروماني، وتهدف إلى اختبار قدرة الطالب على الترتيب الزمني للأحداث الهامة التي يتضمنها منهج التاريخ.

هذه هي الأنماط الرئيسة من الاختبارات الموضوعية بقدر ما يتعلق الأمر لتقويم نتائج تدريس التاريخ. ومن دراستك لهذه الأنماط يمكنك التعرف على أهم خصائص هذه الأسئلة هي:

١. إنها تتألف من عدد كبير من الأسئلة ولذلك فهي تستطيع تغطية كل أو معظم المنهج المقرر وحتى التفاصيل الصغيرة منه.
٢. إن إجابتها محددة جداً، فهي لا تتعدى كلمة أو جملة، ولهذا السبب لا يختلف المصححون في تحديد الإجابات وتقدير الدرجات.
٣. إنها عموماً تختبر قدرة الطالب على التعرف على الحقائق والمعلومات للطالب، وتطلب منه إما أن يحكم على صحتها أو أن يكملها أو أن يجد علاقات معينة يتبناها، أو أن يعيد ترتيبها بشكل يتمثل فيه السياق التاريخي المنطقي للحقائق والأحداث المعطاة في السؤال.
٤. إن وضعها يتطلب خبرة وممارسة طويلة ولكن تصحيحها سهل.

٥. بما أن هذه الأسئلة تتضمن معلومات وحقائق متفرقة ومبعثرة وأجوبتها قصيرة جداً، فهي لهذه الصفة من الصعب أن تقيس عنصر القدرات كالقدرة على انتقاء معلومات وحقائق وعرضها بصورة مترابطة ومتماسكة أو القدرة على التحليل الناقد، والقدرة على مناقشة فكرة، أو رأي معين وإبداء وجهة نظر حولها، والقدرة على التعبير وتنظيم الأفكار وكل هذه القدرات تستطيع قياسها الأسئلة للمقالية.

ولعل الفضل طريقة للجمع بين (مزايا) الاختبارات المقالية والموضوعية وللتخلص من عيوب كليهما هو أن يستخدم المدرس هذين النوعين من الاختبارات معاً، بحيث تتضمن اختبارات الموضوعية، ومصادره في هذا الانتقاء طبيعة ومحتوى المادة التي يدرسها، وأهداف تدرسه ومستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة، ومعرفة الطلبة الواضحة بما يراد منهم في أسئلة الاختبارات لا سيما الاختبارات التي تعتبر جديدة بالنسبة للطلبة.

شروط الاختبارات الجيدة:

أولاً: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة أن تكون شاملة، بحيث تعطي كل محتوى المنهج المقرر، وذلك لمبیین الأول: كي لا تتيح الأسئلة مجالاً للحظ والصدف في اجتياز الامتحان والثاني: إن توافر عنصر الشمول في الأسئلة يعتبر عاملاً من عوامل تحقق صلاحية صحة الامتحان.

ثانياً: ينبغي أن تصاغ الأسئلة في لغة تتناسب وحصيللة الطالب اللغوية، وتكون عبراتها واضحة ومفهومة لديهم، وهذا يعني وجوب خلو عبارات

الأسئلة من اللبس والالتواء والتعقيد أو الخداع أو الصعوبة في فهم المقصود من السؤال. وبعبارة أخرى يجب أن يعكس السؤال نفسه تأويلا واحدا يمكن للطالب الذي يعرف الإجابة أن يفهمه من قراءة السؤال.

ثالثا: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة أن تعكس نتائج إجابات الفروق الفردية بين الطلبة أي أن الأسئلة يجب أن تميز بين الطلبة المبرزين والطلبة الضعاف بحيث لا يترك الطالب الممتاز سؤالا من الأسئلة لأن ذلك يعني أن هذا السؤال غير صالح للتمييز بينه وبين الطالب الضعيف كما لا يصح أن يقدر الطالب الضعيف من إجابة أسئلة لم يتمكن من إجابتها الطلبة المبرزون، إذ أن القياس حيث يكون في الاتجاه السالب لأنه يقيس الضعف لا القوة، هذا يحدث في الأسئلة التي تتصف صياغتها بالالتواء والغموض، يعتقد للطالب المتفوق أن إجابات السؤال تحتاج إلى للتدقيق العميق في حين يكون المقصود من السؤال هو معناه السطحي الذي يتركه الطالب الضعيف من النظرة الأولى له.

ولكي نحصل على تدرج معقول في درجات الامتحانات بين درجات الطلبة للصف المتفوقين وبين الطلبة دون الوسط، لابد أن تكون الأسئلة متدرجة ومختلفة في مستوى الصعوبة، ومن المفضل ترتيب الأسئلة من أسهلها إلى أكثر صعوبة قدر الإمكان، لأن الطلبة الذين يتصفون بسرعة وحدة الانفعال يرتبكون كثيرا حينما تكون الأسئلة ذات مستوى صعب بالنسبة لهم.

وايضا: ينبغي أن تكون أسئلة الامتحان مستقلة بعضها عن البعض الآخر وهذا يعني أن لا تكون (متداخلة) بحيث تعتمد إجابة أحد الأسئلة على إجابة (سؤال آخر) وإليك مثالا لذلك.

- أحدثت الثورة الصناعية عدة تغيرات في الحياة الاقتصادية والاجتماعية وضح المقصود بهذه العبارة.
- تكلم عن العلاقة بين نشوء ونمو الثورة الصناعية وبين نشوء وانتشار حركة الاستعمار الحديث.

ثامسا: ينبغي تجنب وضع أسئلة قوامها عبارات مأخوذة (نصا وبصورة مباشرة من الكتاب المدرسي وإنما يجب إعادة صياغتها.

ثامسا: يراعى أن يكون الزمن المخصص لإجابات الأسئلة مناسباً مع ما تحتاجه هذه الإجابات في المتوسط.

ثامسا: على واضع الأسئلة ألا يقتصر هدفه من الامتحان على مجرد اختبار قدرة الطلبة على تذكر وحفظ الحقائق والمعلومات وحسب، بل ينبغي أن تهدف الأسئلة إلى قياس القدرات والمهارات التي يهدف إليها المنهج من تدريس التاريخ في المدارس.

إن ثمة عيباً تقويمياً وأثراً تربوياً غير مرغوب فيه في أسئلة مادة التاريخ التي ينصب اهتمامها على مجرد اختبار قدرة الطالب على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات. فهذه الأسئلة لا تقيس إلا جانباً من نتائج تدريس التاريخ، وتهمل قياس الجوانب الأخرى، ولهذا ما نقصده بالمعيب التقويمي في هذا الضرب من الامتحانات.

أما الأثر التربوي غير المرغوب فيه والناجم من التطرف في استخدام هذا النمط من الامتحانات فتتلخص في أن الطلبة لا يستخدمون في حل أسئلة هذا النوع من الامتحانات سوى للذاكرة العمياء وهي من أدنى العمليات العقلية. وقد دلت الأبحاث المتعلقة باختبار التذكر أن ما يحفظه الطلبة عن ظهر قلب سرعان ما ينسونه، وأنا لو أجرينا اختبارات تذكر لما يحفظه هؤلاء الطلبة من فترات من (٣ أشهر إلى ٣ سنوات) بعد انتهاء دراستهم لمادة معينة فسنجد أن ما ينساه الطلبة من المعلومات تتراوح بين (٤٠% - ٨٠%)، وهذا يمثل إهدارا تربويا كبيرا جدا. ويلاحظ أن منحنيات النسيان لمعظم المواد الدراسية التي يحفظها الطلبة عن ظهر قلب، تقترب من منحنيات النسيان لمعظم المواد الدراسية التي يحفظها الطلبة عن ظهر قلب تقترب من منحنيات نسيان المواد عديمة المعنى، وهذا يشير إلى أن ما يتعلمه الطلبة عن طريق الحفظ الأعشى هو تعلم مؤقت سرعان ما تزول آثاره.

مصادر إعداد الفصل الثالث

١. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب: أساسيات التدريس مطبعة العاني بغداد ١٩٦٧.
٢. الدكتورة رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي والتربوي مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٧.
٣. الدكتور رؤوف عبد الرزاق واتجاهات حديثة في تدريس العلوم بغداد ١٩٧٦.
٤. س. م. لنفل: أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف، الدكتور سعيد النل المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، ١٩٦٨.
٥. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسي أحمد المواد الاجتماعية وتدريبها الناجح، مكتبة النهضة المصرية ط٣، ١٩٧٦.
٦. الدكتور فكري حسن ريان، المناهج الدراسية، ١٩٧٣.
٧. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة ١٩٧٤.

الخاتمة

نبتت مشكلة البحث، من شعور الباحث، بأن الطلبة كثيراً ما يشعرون بصعوبة مادة للتاريخ كمادة مدرسية، وهو الأمر الذي يرجع في جانب منه إلى طبيعة المادة التاريخية ذاتها، وما يرتبط بها من أبعاد مكانية وزمانية، كما يرجع من جانب آخر إلى أساليب تدريس هذه المادة، والتي تأخذ في الغالب شكل الإلقاء والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار عن جانب المتعلم ومما أثار الإحساس بالمشكلة أيضاً لدى الباحث ما أجرى من بحوث ودراسات عديدة، استهدفت في جوهرها البحث عن سبل جديدة لتطوير تدريس هذه المادة وتوفير مواد تعليمية، يستطيع المعلم استخدامها لتوفير خبرات تعليمية الفضل للتلاميذ.

إن المؤرخ في تعامله مع المادة التاريخية يعتمد على الأدلة التاريخية ويفكر فيها بطريقة خاصة وصولاً إلى الحقيقة، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يختلف تماماً عن غيره من الأساليب التي تستخدم في المجالات المعرفية الأخرى. ومن ثم تصبح عملية تدريس التاريخ على المستوى المدرسي ليست مجرد نقل ما توصل إليه المؤرخ من حقائق ومعلومات تاريخية. وإنما دراسة للأسلوب الذي يستخدمه المؤرخ وبذلك يصبح الهدف الأساسي من دراسة التاريخ إلى المستوى المدرسي اكتساب مهارات التفكير التاريخي.

ولقد لاحظ الباحث قيام بعض المعلمين بإعداد وحدات متطورة في مجال التاريخ، كما قامت جهات عديدة معينة بالوسائل التعليمية بتخطيط وبناء مواد تعليمية، يستطيع كل من المعلم والمتعلم استخدامها، وقد كان لهذا الاتجاه انعكاساته في بعض البلدان العربية، حيث درست الاتجاهات العالمية،

وأنشكال التجديد التربوي في مجال مناهج التاريخ، وترتب على هذه الجهود استخدام مداخل عديدة وأساليب متطورة في هذا الشأن، ومن أبرز هذه المداخل والأساليب، الوثائق والمتاحف، والتاريخ المحلي والتلفزيون.

إن كل هذه الطرق تهدف إلى تحقيق الأهداف الأساسية التي يرمى تحقيقها من وراء تدريسهم على المستوى المدرسي، ومن ثم فإن جميع الجهود التي بذلت والتي لا تزال تستهدف في جوهرها مساعدة المعلم على تطوير الخبرات أو المواقف التعليمية التي تقتضيها مناهج التاريخ.

وهي بذلك تعمل على محاولة جعل التاريخ حياً بحيث يدرك التلاميذ الصلات بين الماضي والحاضر والمستقبل، وبحيث تتضح خبرات السابقين، وجذور المشكلات التي نشعر بها في حياتنا الحاضرة، وغير ذلك من الأمور التي يرمى تحقيقها من خلال تدريس التاريخ على المستوى المدرسي.

مصادر البحث

المصادر العربية:

١. ابو الفتوح رضوان وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٣.
٢. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطرق العامة في التربية مطبعة الآداب النجف ١٩٦٥.
٣. الدكتور احمد حسين القاني، برنس احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية عالم الكتب ط١ ١٩٧٤.
٤. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب، أساسيات التدريس مطبعة العاني بغداد، ١٩٦٧.
٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، وآخرون مهارات التدريس. دار النهضة المصرية ١٩٨٥.
٦. حسن ملا عثمان، طرق التدريس- مبادئ التدريس العامة، ج١ مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.
٧. حسن ملا عثمان طرق التدريس طرق تدريس علم النفس وعلم الاجتماع ج٣ مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.
٨. الدكتورة رمزية للغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٧.
٩. الدكتور رؤوف عبد الرزاق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم بغداد ١٩٧٦.

١٠. س. م. لنفل: أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف، الدكتور سعيد النل المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ١٩٦٨.
١١. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس ج ١ دار الكشاف ببيروت ١٩٥٦.
١٢. الدكتور صبحي خليل عزيز: أصول وتقنيات التدريس والتدريب، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة التكنولوجية بغداد ١٩٨٥.
١٣. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، الدكتور سعد مرسي احمد، المواد الاجتماعية وتربيتها الناجح مكتبة النهضة المصرية ط٣ ١٩٧٦.
١٤. الدكتور فكري حسن ريان. المناهج الدراسية القاهرة ١٩٧٣.
١٥. الدكتور محمد حسين آل ياسين : المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة مكتبة النهضة ١٩٧٤.
١٦. محمد زياد حمدان: طرق سائلة للتدريس الحديث، الحوار والأسئلة الصفية دار التربية الحديثة عمان ١٩٨٥.
١٧. الدكتور مسارع حسن الراوي، الدكتور مصطفى حمدي، أصول تدريس العلوم الاجتماعية دار للثورة للطباعة والنشر بغداد ١٩٦٤.

المصادر الأجنبية

1. astiey I.D some recent trueds in teaching " teaching history" voll . No1 - 1959.
2. Bragdon H.W. history tests: uses abuses. J.S roucek(ED) the teaching of history (london, peterowen, 1968).
3. Cook, td, local history, some practical approaches "teaching hisory, vol, 7, no. 3.
4. Douch, R, "local history" inm. Bollard (ED) new movement in the study and teaching of history (london, temple, smith, 1975).
5. Eiton, E.H the practice of history, (london, fantand, 1967).
6. Hexter, J.H doing history (London, allen & unwin, 1971).
7. Jahoda, G.H,"childrens concepts of time and history educatinal review, vol 15, no2, 1963).
8. Kitson, C.G the critical history (London, heinemann 1967).
9. Murphy B "history through the family" teaching history - vol-4- no- 5- 1971.
10. Milburn, J" simulation in history" teaching promissing in novation or passing fad? Teaching history , vol-3 no- 2- 1972.
11. Peel , E.A- the pupils thinking (London, old bourne 1960).
12. Turner , D" populaion studies in the history syllabus, teaching history , vol,3, no 12- 1974.
13. Stacey , T " teaching recent history back words teaching history vol, 18, no - 2.

المفهوم

الصفحة	الموضوع
٣	المقدمة.....
٥	الفصل الأول: أسس ومبادئ وأهداف تدريس التاريخ.....
٧	أسس وأساليب التدريس الجيد.....
٧	المبادئ الأساسية للتدريس الجيد.....
١٥	أساليب ضبط الطلاب.....
٢٢	الهدف العام من تدريس التاريخ.....
٢٢	معرفة الحقائق التاريخية.....
٢٥	فهم وتقدير العصور الماضية بأحداثها.....
٣٠	اكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية.....
٣١	تعلم الطرق الفنية لكتابة بحث تاريخي.....
٣٢	مدخل تدريس التاريخ.....
٣٢	مدخل المتابع الزمني.....
٣٤	مدخل الفترات القصيرة أو الموضوع الواحد.....
٣٥	مدخل نمو العلاقات.....
٣٦	المدخل التراجعي.....
٣٨	المدخل الأساسية في بناء مناهج التاريخ وتكريسها.....
٣٨	التاريخ البيئي والمحلي.....
٤٠	التاريخ السكاني والعائلي.....

٤٢	المحاكاة والألعاب للتاريخية.....
٤٥	طريقة التدريس.....
٤٥	مفهوم الطريقة وأهميتها.....
٤٦	العوامل المؤثرة في اختيارها.....
٥١	مميزات الطريقة الجيدة.....
٥٥	مصادر الفصل الأول.....
٥٧	الفصل الثاني: أنواع طرق التدريس.....
٥٩	طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية.....
٥٩	معنى الطريقة.....
٥٩	الإلقاء والتدريس.....
٦٠	محاسن الطريقة الإلقائية.....
٦٢	مساوئ طريقة المحاضرة ومواطن للضعف فيها.....
٦٦	أسلوب المحاضرة.....
٦٩	طريقة الأسئلة (الاستجابات).....
٦٩	أهمية الأسئلة في التدريس.....
٦٩	أغراض الأسئلة.....
٧٣	أنواع الأسئلة.....
٧٤	شروط الأسئلة الجيدة.....
٧٦	الوسائل التي يجب أن يتوصل بها المدرس عند إلقاء الأسئلة.....

الصفحة

الموضوع

٧٩	عوامل نجاح المدرس في أسئلته.....
٨١	طريقة المناقشة الاجتماعية.....
٨١	معنى الطريقة.....
٨٤	التسميع المشترك (المناقشة الاجتماعية).....
٨٦	أساليب المناقشة الاجتماعية.....
٨٦	الأسلوب النظامي.....
٨٨	الأسلوب الحر.....
٩١	محاسن طريقة المناقشة.....
٩٤	مميزات طريقة المناقشة الاجتماعية.....
٩٥	طريقة مورسن.....
٩٥	طبيعة هذه الطريقة.....
٩٨	خطوات طريقة مورسن.....
١٠٨	مصادر الفصل الثاني.....
١٠٩	الفصل الثالث: الوسائل التعليمية وتقويم نتائج تدريس التاريخ.....
١١١	أولاً: الوسائل التعليمية.....
١١١	أهميتها.....
١١١	أسس اختيارها.....
١١٣	مفهومها وقيمتها.....
١١٤	أنوعها.....

<u>الموضوع</u>	<u>الصفحة</u>
السيورة	١١٤
الخراط والكراات الارضية	١١٦
اللوحات والخراط الزمنية	١٢٠
الصور	١٢٢
التلفزيون التعليمي	١٢٤
أنواع الاختبارات	١٢٨
الاختبارات المقالية	١٢٨
الاختبارات الموضوعية وأنواعها	١٣١
شروط الاختبارات الجيدة	١٣٩
مصادر الفصل الثالث	١٤٢
الخاتمة	١٤٣
مصادر البحث	١٤٥
الفهرس	١٤٧

طرق تدريس التاريخ

مكتبة



دار أسامة للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - تلفاكس : 4647447 ص ب : 141781

الإدارة : 5658254-5658253